

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO INTERFACULTATIVO DE
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE AULAS
COOPERATIVAS MULTITAREA DEL CENTRO DE
FORMACIÓN PADRE PIQUER. UNA PERSPECTIVA ÉMICA.

TESIS DOCTORAL

AUTOR

GUILLERMO RODRÍGUEZ MOLINA

DIRECTORES

GERARDO ECHEITA
IGNACIO MONTERO

MADRID, 2017

*A mis compañeros
y a mis alumnos
de Piquer.*

AGRADECIMIENTOS

*“Pasa, entra, y siente
que hay quien duda como tú,
pero no tiene más canción
que la que sabe, y la cantó,
y si no la sabe... tararea”.*

Pedro Guerra

Cuando llego al momento final de este largo proceso que ha sido la tesis, me viene a la cabeza y al corazón una lista de muchas personas que de una u otra manera me han acompañado en este camino. Ellos son conscientes de que durante gran parte del tiempo en este proceso he dudado, me he sentido inseguro para cantar esta canción. Todos, de una u otra forma, me han animado a no abandonar hasta terminar de cantarla y a seguir en ello... aunque a veces fuese simplemente tarareando. Como tengo la certeza absoluta de que muy pocos de los que están en esta lista van a leerse esta tesis, sí quiero dedicar aunque sea unas líneas para agradecerles su presencia cercana y alentadora en estos años y para que sepan que sin ellos no habría sido posible llegar al final de la canción.

Los Consejos de Sabios...

Mi andadura en esto de la investigación educativa se inició junto a Nacho Gonzalo y a Vicente Hernández, dos profesores con una vocación docente que asusta, y a los que agradezco que me guiasen en mis inicios por el mundo de la investigación educativa. Me hicieron sudar la gota gorda y descubrir capacidades personales hasta entonces escondidas para mí. Contar con ellos como mi primer Consejo de Sabios, asumiendo la labor de tutores en la fase previa a esta tesis, fue todo un privilegio.

De la misma forma, me siento privilegiado y agradecido por la oportunidad de haber tenido cerca a Gerardo Echeita y Nacho Montero, mis directores de tesis. En momentos de especial oscuridad me ha descolocado la tranquilidad y serenidad con la que este segundo Consejo de Sabios me ha transmitido siempre su confianza en mí. En todo momento me han mostrado caminos fáciles de salida del atolladero y me han dado

seguridad ante mis avances. Gracias por la paciencia, por la luz, por el ánimo, por la cercanía y por no dejar que mi inseguridad me guiase en este proceso.

Los cómplices...

Existen personas con las que no es necesario intercambiar muchos mensajes para tener la certeza de que jugáis en el mismo bando. Hay ciertas complicidades que a uno le reafirman, le dan seguridad, y le hacen sentirse al mismo tiempo más dependiente y más autónomo. Esta complicidad ha estado presente en el proceso de esta tesis con muchos grupos de personas.

Gracias a mi grupo de Perú, o mejor, a mis grupos de Perú. Con ustedes comparto una manera de mirar el mundo desde la justicia social que aprendí por aquellos lares. Tanto los que volvimos como los que por allí continúan forman uno de los grandes pilares de mi vida. Los que volvimos seguimos manteniendo unos lazos y una conexión que me mueve a no descansar en esa búsqueda constante del sentido de la vida, y sabéis qué papel juega hoy el proceso de esta tesis en dicha búsqueda. Sois muchos, no os nombro, pero para el próximo encuentro de Requijada prometo una celebración por todo lo alto con un pisco sour, tiraditos, lomo saltado y torta de maracuyá (qué malo es esto de dejar ciertos compromisos por escrito). Los que por allí continúan, me siguen recordando que ya soy algo peruano, y que ese sentirme peruano me hace mirar de una manera especial la vida. Su implicación en esta tesis puede resumirse en esta frase: “*Ya pe, Willy, ¿cuándo terminas tu tesis y te vienes?*” Gracias a todo “Nuestro Grupo” y a mis *hermanos* peruanos: Monchito, Gustavo y familia, Pedro, Chino... Gracias también a Ze y a Miguel Ángel, no sólo por la amistad, que ya es más que suficiente, sino por embarcarme en esa aventura apasionante de la planificación pastoral participativa. Ese cambio radical de mirada de la realidad está muy presente en esta tesis (y no se me enfade el colombiano por meterle en el saco de Perú...). Entre los peruanos que comparten conmigo el no saber si están aquí o allí están M^a Antonia y Manolo-y-Chana. Gracias a los tres por esa complicidad especial, porque cuando estamos juntos no tenemos mucha dificultad para utilizar temas educativos como excusa para empezar a darle a la sinhuera y hablar de lo humano y de lo divino sin mirar relojes.

Gracias a mis compañeros y a mis alumnos de Padre Piquer. Vosotros sois los verdaderos culpables de todo esto, me habéis enseñado y me seguís enseñando cada día nuevas formas de mirar el colegio y la educación, y me impulsáis en esa idea de que *otra educación es posible*. El proceso de cambio de mirada en el que sigo inmerso se inició a partir del aprendizaje de ciertas conductas que hasta entonces resultaban para mí un escándalo. La primera imagen que guardo de un aprendizaje de nuevas conductas, en mis primeros meses de colegio allá por el año 2005, es la de ese Willy que, con la yugular a punto de estallar, va en busca de la coordinadora para quejarse por las barbaridades que un alumno está haciendo en clase, alumno al que Willy está estrangulando el brazo. Y esa coordinadora, que con toda la calma del mundo mundial espera a que Willy termine de desahogarse y luego pregunta al alumno en un tono de paz y tranquilidad absoluta: “Cuéntame, ¿qué ha pasado?” *¿Cómo? ¿Perdón? ¿Pero no lo he contado yo ya? ¿Pero es que le vas a escuchar?* Desde entonces, sigo sintiendo la necesidad de des-aprender cada día todas las formas de mirar a los demás y de relacionarme que supongan una barrera para el crecimiento de ambos. Vosotros, alumnos y compañeros de Piquer me lo enseñáis cada día. Esta tesis es un álbum de fotos de esa complicidad que hay entre todos los que gastamos nuestra vida dentro de las aulas. A todos vosotros... gracias por todo lo que me dais.

Gracias también a mis compañeros profesores de los colegios con los que he ido trabajando en estos últimos años, y en especial a los equipos motores de los colegios de la Fundación Loyola Andalucía y Canarias. Sabéis la vida que me ha dado trabajar con vosotros de manera tan intensa estos dos últimos años, formándonos juntos y buscando con ilusión las famosas *líneas de acción* para contagiar “lo cooperativo” en nuestros claustros. No sólo me habéis acogido y me habéis hecho sentir uno más, sino que me habéis hecho sentir completamente acompañado por todos vosotros en este proceso. Me habéis impulsado, no sabéis cómo, a seguir apostando por esta tesis y a seguir creyendo cada vez más en una formación del profesorado unida a procesos de reflexión que generen liderazgos capaces de transformar la escuela. Estoy convencido de que con gente como vosotros el cambio a mejor es posible.

En el proceso de la tesis, tuve la suerte de poder toparme con un grupo de personas que tiene mucho que ver con que yo haya llegado hasta aquí. Es el grupo del ECIC, el *Equipo Catártico de Investigadores Cualitativos*: Dani, Mar, Irene, Juan, Mariana, Mirtha, Jorge, Carlos, Kike... y algunos más, gente acogedora, simpática,

cercana, amable, dispuesta. Con ellos he podido tener de vez en cuando ratos de catarsis, de poner en común todas nuestras angustias estudiantiles, reírnos de nosotros mismos, y ya de paso compartir nuestros avances, reflexionar juntos, animarnos, generar sinergias en el proceso de investigación... Aunque cada uno me ha aportado mucho, quiero agradecer especialmente a Dani, Mariana, Mar y Juan. Gracias Dani, por tu mirada buena, por invitarme con tu sonrisa amable al grupo y por hacerme sentir desde el primer momento uno más a pesar de sentir yo que todos me dabais mil vueltas. Gracias Mariana, por esa simpatía arrolladora y desbordante, por esa lucidez en tus discusiones, y por creer en mí sin verme trabajar. Gracias Mar, por esa calma transmitida, por no permitirnos olvidar lo importantes que son las emociones, y por pensar en mí más allá de las investigaciones y de los estudios. Gracias Juan, por contagiar pasión por tu trabajo en medio de esa aparente calma chicha, y por ayudarme a reírme de mí mismo continuamente, casi cada vez que hablamos.

De la familia, casi más numerosa que todos los nombrados hasta ahora, y los amigos, ¿qué puedo decir? He sentido vuestro apoyo y vuestro calor constante. Me habéis aguantado con humor, me habéis acompañado, y no habéis dejado de preguntarme en todos estos años: “¿Cómo vas? ¿Cuánto te queda? ¿Pero todavía sigues con la tesis?”. Sabéis que vibro con mi trabajo, que me hace feliz, y que esta tesis, aunque me haya quitado un poco la vida, me ha ayudado también a que mi trabajo tenga más peso. Si estoy donde estoy, es en gran parte a vuestro apoyo.

No me resisto a traer aquí la conversación con Ana y Miguel (por la que todavía hoy se ríen de mí a carcajadas), cuando en el inicio de los cursos de doctorado les dije muy seriamente, influido por un agobio que me desbordaba, que durante mucho tiempo iba a resultar muy difícil que pudiésemos volver a vernos (su versión es *algo* diferente, pero no les doy permiso para contarla aquí). En estos últimos meses ese miedo se ha convertido en realidad. A vosotros y a los demás, musicaleros, compañeros de contubernio, trapevistas de la ceja, gatos cósmicos, profesores de canto, familia... gracias... ¡Y acogedme cuando salga de la cueva y vuelva al mundo real!

Entrando en cuestiones prácticas...

Quiero agradecer al cole y a algunos de los compañeros por su disponibilidad y por facilitarme la gestión de ciertos asuntos fundamentales para realizar la investigación: Ángel, Gregorio, Maite, César... gracias.

Fuera del centro, ha sido crucial durante el proceso la ayuda de Maite, Anuska, Jorge y especialmente la de Lluc. No sólo me han facilitado el trabajo (y de qué manera) con las transcripciones de muchas entrevistas, sino que me han transmitido su entusiasmo al conocer parte de mi trabajo. Ese entusiasmo me ha dado un impulso para *tirar p'alante* en muchos momentos de sentirme en la oscuridad del túnel. Gracias a todos.

El apoyo logístico familiar ha sido fundamental. El espacio de trabajo en casa de mis padres, del que he podido disfrutar durante bastantes vacaciones y bastantes tardes durante el último curso escolar, me ha permitido poder dar más de cinco pasos seguidos sin chocar con un muro y oxigenarme más allá de las cuatro paredes de mi palacete. En la fase final del proceso, ha sido básica la ayuda de Nacho y Elena. Con una disposición total y absoluta, Nacho se ha tragado el pastel de revisar el estilo de todo el documento. Elena y Rosana, con su servicio de *Telecomida*, me ha permitido descansar durante los ratos de “no-tesis” sin tener que dedicar tiempo a pensar en cómo mantener con vida este cuerpecito. Gracias, familia.

Índice

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
UNA REFLEXIÓN PREVIA	9
1. Qué hace un chico como yo en un sitio como éste	10
2. ¿Juez y parte?	13
3. Estructura del presente trabajo de investigación	16
CAPÍTULO I.	
MARCO DE JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS	19
1. La realidad de la inequidad educativa	21
2. Apostando por una escuela de calidad, diversa y sin exclusiones	23
2.1. Una educación de calidad debe garantizar la equidad.	25
2.2. Una educación de calidad debe garantizar la inclusión.	27
2.2.1. La diversidad en las aulas: De la segregación a la inclusión.	27
2.2.2. Principios de una educación inclusiva.	29
2.2.3. Hacia una educación inclusiva.	30
2.3. Una educación de calidad debe garantizar la atención a la diversidad.	33
2.3.1. La personalización del aprendizaje.	33
2.3.2. La personalización como horizonte.	35
2.4. El reto de la vinculación escolar.	36
3. Apostando por el cambio y los procesos de mejora	38
3.1. Un poco de historia.	39
3.2. Factores y estrategias para la mejora de la Escuela.	42
3.2.1. Un profesorado que trabaja en red.	42
3.2.2. Un centro comprometido con la comunidad local.	43
3.2.3. Un liderazgo colegiado, participativo y centrado en el aprendizaje.	43
El liderazgo compartido.	43
El liderazgo para el aprendizaje.	44
El liderazgo para la Justicia Social.	44
3.2.4. Foco en la enseñanza y en el aprendizaje.	45
3.3. El proceso de cambio escolar.	45
3.3.1. Iniciación, diagnóstico y priorización.	46
3.3.2. Planificación.	47
3.3.3. Ejecución y seguimiento.	47
3.3.4. Evaluación y reflexión.	48
3.3.5. Institucionalización.	48
4. Justificación de esta investigación	49

CAPÍTULO II.	
FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO	53
1. La representación de mapas para conocer la realidad.....	55
2. Plan y método de investigación	57
2.1. Objetivo.....	57
2.2. El enfoque cualitativo.....	59
2.2.1. Características de la investigación cualitativa.....	60
Perspectivas de los participantes.....	60
Dinamismo y flexibilidad del proceso.....	61
Explicación desde el interior del fenómeno.....	61
El protagonismo de la palabra.....	62
Subjetividad del investigador.....	62
2.2.2. Diferentes aproximaciones cualitativas.....	63
Investigación narrativa.....	63
Investigación etnográfica.....	64
Teoría fundamentada.....	65
2.3. El estudio de caso único desde una perspectiva fenomenológica.....	65
2.3.1. El estudio de casos.....	66
Definición.....	66
Objetivo.....	67
2.3.2. La perspectiva fenomenológica.....	69
3. Diseño metodológico	71
3.1. Participantes.....	71
3.2. Técnicas utilizadas para recoger la evidencia empírica.....	73
3.2.1. Entrevistas grupales.....	74
3.2.2. Entrevistas personales en profundidad.....	77
Entrevistas con los responsables del nacimiento del proyecto...78	
Entrevistas con tutores, profesores y orientadores.....	78
Entrevistas con los alumnos.....	79
3.3. Análisis de datos.....	80
3.3.1. Transcripción de las entrevistas.....	80
3.3.2. Selección de citas y codificación.....	82
3.3.3. Establecimiento de vínculos entre los códigos.....	83
3.3.4. Tejido de redes de relaciones.....	84
3.3.5. Redacción de un informe previo.....	84
3.3.6. Devolución a los participantes y redacción del informe final.....	85
BLOQUE 1 DE RESULTADOS.....	87
CAPÍTULO III	
NACIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO DE LAS ACM	89
1. La apuesta del centro por los excluidos	91
2. La diversidad en las aulas hoy	92
2.1. Diversidad cultural.....	93

2.2. Diversidad académica.....	98
3. El nacimiento de las ACM como respuesta a una necesidad.....	99
3.1. Elevada heterogeneidad de los alumnos.....	100
3.2. Desbordamiento de las medidas de atención a la diversidad.....	100
3.3. Dispersión de áreas y pocos momentos con el tutor.....	101
3.4. Apoyo mínimo de las nuevas tecnologías.....	102
3.5. Trabajo demasiado individual del alumno.....	102
3.6. Medidas disciplinarias poco efectivas.....	103
3.7. Escasos momentos de coordinación entre profesores.....	103
3.8. Dificultad para contar con la colaboración familiar.....	103
4. Objetivos y organización general del proyecto inicial.....	109
4.1. Organización espacial del aula.....	109
4.2. Globalización del aprendizaje.....	112
4.3. Organización de la asignación de tiempos y espacios.....	113
4.4. Atención a la diversidad dentro del aula.....	114
4.5. Plan de acción tutorial.....	115
4.6. El profesor como director y organizador del proceso de aprendizaje.....	116
5. Evaluación del primer año de las ACM.....	118
5.1. Satisfacción percibida de los alumnos, las familias y los profesores.....	118
5.2. Resultados de aprendizaje de los alumnos.....	120
6. Consolidación y ampliación del proyecto a 2º ESO.....	123
6.1. El “Sistema de Cartas”.....	128
6.2. El programa de “Tardes diversas”.....	130
7. Ampliación del proyecto a 3º ESO y reestructuración.....	135

BLOQUE 2 DE RESULTADOS.....139

CAPÍTULO IV

UN EQUIPO DE PROFESORES COMPROMETIDO Y COHESIONADO..... 143

1. Presencia de liderazgos.....	147
2. Implicación del profesorado.....	151
2.1. Implicación entendida como participación.....	151
2.2. Implicación entendida como compromiso.....	152
2.2.1. La mentalidad del profesorado.....	153
2.2.2. La falta de tiempo.....	154
3. Trabajo en equipo.....	157
3.1. Programación de aula.....	158
3.2. Coordinación y flexibilidad.....	159
3.3. Reflexión y evaluación del proyecto.....	160
4. Relación humanas.....	163
5. El desafío de la formación del profesorado.....	164
6. Satisfacción del profesorado.....	169

CAPÍTULO V	
LA RELACIÓN ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS	171
1. Afecto y acogida	178
2. Acompañamiento de procesos y atención al alumno	183
2.1. Atención por parte de los profesores.	184
2.2. Atención por parte de los tutores.	186
3. Control externo	189
4. La gestión del grupo del número de alumnos	196
CAPÍTULO VI	
LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS EN SU DIVERSIDAD.....	205
1. Alumnos con dificultades	208
1.1. Quiénes son.....	210
1.1.1. Alumnos con dificultades en general.	210
1.1.2. Alumnos “problemáticos”.....	211
1.1.3. Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).	212
1.2. Percepciones de profesores y alumnos.	214
1.3. Medidas de atención.	217
1.3.1. Afecto y acogida.	218
1.3.2. Trabajo por niveles académicos.	218
1.3.3. Apoyo dentro de los equipos de trabajo.	219
1.3.4. Flexibilidad en el control por parte de los tutores.	221
1.3.5. Apoyo específico de las profesoras de pedagogía terapéutica.	222
1.3.6. Apoyo específico del tercer profesor.	225
1.4. Desafíos.	230
1.4.1. Mejorar la coordinación para los apoyos.	230
1.4.2. Estrategias para favorecer la inclusión.	231
1.4.3. Sensibilización en torno a la discapacidad.	232
2. Alumnos avanzados	233
2.1. Percepciones de los alumnos.	233
2.2. Medidas de atención.	236
2.2.1. Atención positiva excluyente e involuntaria.	236
2.2.2. Trabajo por niveles académicos.	237
2.2.3. Establecimiento de relaciones de ayuda.	237
2.2.4. Programa de las “Tardes diversas”.	238
CAPÍTULO VII	
LA RELACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS.....	243
1. El clima general de aula.....	245
2. Trabajo en equipo	248
2.1. Interacción cara a cara.	249
2.2. Ayuda mutua.....	251
2.3. Compañeros que se aprovechan del equipo.....	254
2.4. Conflictos entre compañeros.	258

CAPÍTULO VIII	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	261
1. La realidad en la que nos movemos	264
2. Intencionalidad, acción y avances.....	265
2.1. Inclusión frente a segregación	265
2.2. Clima	269
2.3. Reflexión y formación	270
2.4. El liderazgo compartido para el cambio educativo	272
2.5. Participación	275
3. Desafíos internos.....	277
3.1. La cultura de la ilusión y la alegría.....	277
3.2. La cultura de la diversidad.....	278
3.3. La cultura de la formación.....	280
3.4. La cultura de la participación.	282
4. Conclusiones	284
Referencias bibliográficas.....	289
ANEXOS	293
ANEXO 1	295
ANEXO 2.....	299
ANEXO 3.....	301
ANEXO 4.....	303
ANEXO 5.....	305
ANEXO 6.....	307

RESUMEN

En el curso escolar 2002/03, el Centro de Formación Padre Piquer, ubicado en el madrileño barrio de La Ventilla, se embarcó en un proceso de innovación y mejora escolar que desembocó el curso siguiente en el nacimiento del proyecto de las Aulas Cooperativas Multitarea. Dicho proyecto tenía como objetivo dar respuesta a las inquietudes del profesorado ante el fracaso de las medidas de atención a un alumnado cada vez más diverso tras la llegada masiva de población de origen extranjero al barrio.

El presente trabajo de investigación es un estudio de dicho proyecto, enmarcado en las raíces teóricas que giran en torno a la calidad y equidad educativas, así como a los procesos de mejora de la eficacia escolar. La metodología utilizada para el presente trabajo es la del estudio de casos abordado desde una perspectiva fenomenológica, buscando que sean las experiencias vividas por los participantes del proyecto las que den forma al relato final.

Así, por un lado el estudio recoge el proceso del nacimiento y consolidación del proyecto desde su implantación en un aula de 1º ESO en el curso escolar 2003/04 hasta su ampliación actual a 3º ESO. Por otro lado, los resultados de la investigación desarrollan la experiencia vivida y contada por los principales protagonistas del proyecto, alumnos y profesores, experiencia relatada fundamentalmente en torno a cómo se establecen las relaciones entre unos y otros.

El trabajo cierra con una discusión sobre la experiencia relatada a la luz de las raíces teóricas a las que nos hemos referido, y con una presentación de los desafíos que a nivel interno se presentan para la mejora del proyecto, así como conclusiones generalizables que puedan ser tenidas en cuenta por otras personas o instituciones que estén en un proceso parecido.

ABSTRACT

In the school year 2002/03, the school Padre Piquer, located in la Ventilla, a neighbourhood in Madrid (Spain), began a process geared towards educational innovation and improvement, that the following year gave birth to the Collaborative and Multi-Tasking Classroom Project. The goal of such project was to tackle faculty concerns regarding the failure of the then in-place protocols to deal with a growingly diverse student body representative of the large number of foreign immigrants arriving in the neighbourhood during those years. The research presented here studies said project following theoretical frameworks dealing with educational quality and equity, as well as, with process for educational efficacy. By using a case-study approach from a phenomenological perspective, the aim of this work is to have the experiences of different participants narrate the story of this project.

On the one hand, the study covers the project's origins and consolidation, from its implementation in one 1st of ESO classroom in 2003/04 to its current expansion to 3rd of ESO. On the other hand, the results of this research work develop the story experienced and narrated by students and teachers in the project, with special attention to the way relationships are established between these two groups of actors.

The work concludes with a discussion of this experience under the presented theoretical frameworks, and presenting the challenges that should be considered for the project's improvement inside Padre Piquer, as well as, general conclusions that might be considered by other people or institutions undergoing a similar process.

UNA REFLEXIÓN PREVIA

«CIRCULA UNA HISTORIA de un catedrático famoso que, habiendo escrito un montón de artículos importantes sobre la calidad de la educación, hacía veinte años que no pisaba una escuela. Un joven colega, nuevo en la plaza, le persuadió de que visitara una escuela local que había adquirido una buena reputación por la excelencia de su trabajo. Al regresar de la visita, el profesor joven le pidió al catedrático que le hiciera algún comentario sobre lo que había visto. Tras un momento de silencio, el catedrático replicó:

“Estoy pensando si eso funcionaría en teoría”.»

(Ainscow, 2001)

La investigación que aquí inicio nace con el deseo de reflexionar sobre la praxis cotidiana en las Aulas Cooperativas Multitarea del Centro de Formación Padre Piquer. Como profesor de Educación Secundaria y al igual que la inmensa mayoría de mis colegas, he ido aprendiendo mi profesión e innovando desde el manejo y la adaptación de ejemplos, más que desde la reflexión teórica. La intención de esta investigación es, más que dogmatizar o defender a capa y espada mi trabajo, describir lo que hace “una escuela local que ha adquirido una buena reputación por la excelencia de su trabajo”. Y a partir de ahí, poder reflexionar con mis compañeros y alumnos.

Y dado que mis orígenes académicos no están en la Pedagogía sino en la Historia del Arte, quiero iniciar este trabajo de investigación pedagógica uniendo mis orígenes académicos como historiador del arte con mi práctica laboral como docente. Cuando en mis clases de Ciencias Sociales introduzco a mis alumnos de 2º y de 3º ESO en el universo cultural y artístico de la Edad Media y la Edad Moderna, intento insistir y ayudarles a entender cómo las manifestaciones artísticas son una fuente privilegiada para la comprensión de las relaciones sociales establecidas en cada cultura y sociedad. Sólo centrándonos en la arquitectura tenemos ejemplos tremendamente ilustrativos. La catedral gótica de Reims, los vestigios arqueológicos de Saqsayhuaman en la ciudad del Cusco o la mezquita de Córdoba constituyen libros abiertos que nos muestran los conceptos de poder, participación, riqueza, etc. que subyacían en la vida cotidiana de cada cultura y que configuraban las relaciones sociales. De la misma manera, las revoluciones económicas y culturales que generan cambios drásticos en los modos de relación social se ven explicitadas en los modelos arquitectónicos que surgen posteriormente.

No es diferente cuando nos referimos a las relaciones establecidas en el seno de una comunidad educativa, así como a los presupuestos teóricos que fundamentan la acción educativa misma. La arquitectura de un aula nos evidencia un tipo determinado de relaciones entre compañeros y entre profesores y alumnos, de unos conceptos de enseñanza, aprendizaje, sociedad, etc. que subyacen bajo la práctica educativa.

El objeto de esta investigación, las Aulas Cooperativas Multitarea del Centro de Formación Padre Piquer, es una muestra más de esta constatación. Muchas personas han pasado por estas aulas en los últimos años, como visitantes, para conocer el proceso de consolidación de una práctica educativa inclusiva. La primera reacción de todas estas personas suele ser de sorpresa por el hecho de encontrarse en un espacio arquitectónico diferente al que tradicionalmente conocemos como un aula de aprendizaje. Es en este momento, en el que no sólo ven la disposición arquitectónica del aula sino también a profesores y alumnos en su quehacer cotidiano, cuando empiezan a comprender las dimensiones del proyecto y, como decíamos antes, una forma diferente de relacionarse y de participar.

Con este trabajo pretendo profundizar, desde las raíces teóricas que giran en torno a la calidad y equidad educativas, así como en torno a los procesos de mejora de la eficacia escolar, en nuestra praxis cotidiana, con el deseo de vislumbrar los desafíos que se nos presentan para seguir ofreciendo a todos los alumnos que actualmente forman parte de nuestra comunidad educativa y a todos los que estén por venir, una experiencia educativa de calidad, siguiendo el sabio consejo de una querida compañera que nos enseña a *“hacer las cosas cada día un poquito mejor”*.

1. Qué hace un chico como yo en un sitio como éste

Siempre quise ser profesor. Pero no un profesor cualquiera. Yo quería ser un buen profesor. Y desde pequeño hasta la universidad he mirado con admiración a algunos de ellos, que yo consideraba buenos, porque me hacían aprender. El profesor de Ciencias que entraba en clase con experimentos alucinantes, el profesor de Historia que me hacía apasionarme por los famosos “sistemas bismarckianos”, la profesora de Escultura Gótica que lograba captar toda mi atención en los libros y las imágenes, o los profesores de Matemáticas que me llevaban a ese momento mágico en el que la mente hace *clic* y de repente comprende, como sucede cuando los números verdes que bajan de manera incomprensible por la pantalla en la

película *Matrix* se convierten de golpe en realidad comprensible, tangible. Estos buenos profesores transmitían pasión por lo que enseñaban, y contagiaban esa pasión. A mí por lo menos. Y casualmente, cada uno de esos profesores que siempre he considerado buenos ha sido además un profesor exigente con los alumnos. Y a mí esa exigencia *me molaba*, consideraba que *ellos sí tenían autoridad* suficiente, como que el ser buenos les daba permiso para exigirnos a los demás. Y a pesar de haber entrado a estudiar Historia del Arte, yo seguía con la claridad de querer ser un buen profesor.

Y a esta pasión por la enseñanza se le juntó el deseo por participar en la construcción de un mundo más justo, con menos desigualdades. Mi pertenencia a comunidades cristianas me llevó a trabajar varios años en Perú, país apasionante que me regaló, así porque sí, una nueva manera de mirar la realidad. Una realidad que construíamos en las calles, en los talleres, en el acompañamiento de jóvenes que querían ser protagonistas en la sociedad y en la Iglesia (una sociedad en plena ebullición tras la caída del dictador Fujimori y una Iglesia con ganas de participar y de luchar por un mundo más justo a pesar de las estructuras jerárquicas, rígidas, impositivas y corruptas del cardenal Cipriani). Salí de mi burbuja madrileña llena de facilidades y me hice amigo de los que estaban hartos de estar excluidos del sistema, gentes de asociaciones, de grupos culturales, de parroquias, de comunidades campesinas, de todos los barrios, todas las clases, todas las sangres... con un deseo común: la construcción colectiva de espacios comunes. Y me metí a trabajar en educación en derechos humanos y participación ciudadana juvenil con jóvenes de todo el país.

Después de cuatro años y antes de volverme a España realicé unos estudios de planificación social y pastoral en la Universidad Javeriana de Bogotá, que me enfrentaron cara a cara con algo que me costó asimilar y con lo que todavía hoy peleo: asumir responsablemente la coherencia o incoherencia que existe entre mi *intencionalidad*, la *realidad* en la que me muevo, mi *acción* y los *resultados* que obtengo. Y plantear, a partir de esa asunción responsable, los desafíos que se presentan a futuro. Y siempre de manera participativa, con otros.

Con toda esa maleta de experiencias peruanas y colombianas aterricé en Piquer, *mi cole*. Un colegio de todas las sangres y todos los colores, nacionalidades, idiomas, religiones, estructuras familiares... Un colegio lleno de historias de dolor e historias de esperanza y alegría. Un colegio en proceso de cambio lento, con un proyecto apasionante de innovación en los primeros cursos de educación secundaria, en el que me vi envuelto sin quererlo ni beberlo. Al año de entrar en el colegio, me subí a este tren en marcha pero sumando un nuevo vagón, ya que iniciábamos la andadura del proyecto (las Aulas Cooperativas Multitarea) en 2º

ESO. Éramos unos cuantos profesores muy ilusionados y algunos con una idea completamente nula de por dónde había que caminar, con ninguna experiencia en atención a la diversidad, en aprendizaje cooperativo, etc. El ir inventándonos casi de la nada ha ido generando un modelo con muchas luces y también algunas sombras.

Con sus luces y sus sombras, el proyecto me está ayudando a descubrir a lo largo de estos años una nueva forma de entender la educación formal. Me he encontrado con que existen vías posibles para una *educación de calidad para todos*, intentando que nadie se quede fuera, que todos y cada uno den lo máximo que puedan... Y yo, que me veía sin herramientas para trabajar en situaciones tan distintas a las que yo había vivido de pequeño en mi colegio, me fui dando cuenta de que necesitaba formarme. Y, siendo historiador del arte, terminé en esto de la investigación educativa.

Mi apuesta por un enfoque cualitativo ha estado siempre relacionada con mi participación y aprendizaje en el diplomado de planificación pastoral y social en Bogotá, por lo transformador de la propuesta. En los meses de estudio en Bogotá tardé en comprender la diferencia entre planificación estratégica y planificación participativa. Yo, que llegaba del mundo de las ONG's, que trabajaba en el ámbito de la educación popular, promoviendo la participación, llegaba con el cerebro ya estructurado para redactar *marcos lógicos* al estilo de la planificación estratégica y empresarial, desde una perspectiva que Freire (1970) tildaría de bancaria. Lo que dictaminaba el éxito o fracaso de nuestros programas (y que nos permitía acceder a subvenciones) era el *número de talleres, número de participantes en el taller, número de participantes que elaboran una propuesta, número de...*

La metodología utilizada en Bogotá supuso para mí en un inicio un choque al que me resistía. Dejaron de preguntarme por los números, y me topé de frente con preguntas tan simples como: *¿Qué dicen los jóvenes con los que trabajas? ¿Cuáles son sus gritos? ¿Qué necesidades piensas que subyacen bajo esos gritos? ¿Cuál es el estilo de la vida de los jóvenes? ¿Cómo se relacionan entre ellos? ¿En qué creen y cómo lo expresan? ¿Cuáles son sus expresiones culturales? ¿Tienes todo eso en cuenta? ¿Con quién te relacionas en tu trabajo? ¿Son todos de la misma clase social? ¿Se basan tus relaciones en la acción, en la información, en la reflexión?...* El dedicar dos meses a responder de manera exhaustiva a “preguntas de este tipo” me hizo comprender que lo que yo pretendía (intencionalidad) iba por un camino diferente a lo que yo hacía (acción), y que mi acción poco tenía en cuenta la realidad de los jóvenes.

Dejé de sumar para evaluar mis logros, y empecé a empaparme del significado de las cosas. Tuve que elaborar un nuevo diccionario en el que el lenguaje era el mismo pero los

significados eran enteramente nuevos y frescos. COMPRENDÍ lo que observaba, y esa comprensión me resultaba tremendamente reveladora. Todo lo planificado a futuro nacía de los desafíos que planteaba dicho diagnóstico.

Mi siguiente trabajo de investigación, germen de éste actual, fue el realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. El trabajo consistía en un doble estudio que evaluaba la experiencia desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo. El estudio cuantitativo comparaba estadísticamente los datos de idoneidad y promoción de todos los alumnos que habían pasado por las Aulas Cooperativas Multitarea desde sus inicios, teniendo en cuenta el sexo y el origen del alumnado. El estudio cualitativo profundizaba en aspectos más cotidianos del programa, con el fin de evaluar el nivel de logro de los objetivos pretendidos por el modelo a partir de la percepción de los alumnos de la primera promoción. Los resultados cuantitativos se mostraban muy esclarecedores con respecto al éxito del programa a la hora de trabajar con las poblaciones más desfavorecidas, dejando ver que *algo tiene el proyecto que hace que funcione*. Y esto me llevaba al deseo de desmenuzar el por qué de ese éxito. Es por esto que a la hora de iniciar el estudio presente me decantaba ya desde un inicio por un enfoque cualitativo, con el deseo de acercarme al porqué y al cómo de las cosas, un porqué y un cómo que vienen legitimados por las experiencias vitales de los protagonistas de mi acción educativa.

Tal vez ésta, mi historia, pueda explicar a modo de introducción cómo he llegado a elegir el tema de la presente investigación y el porqué de la metodología utilizada. En esta investigación se mezclan los tres elementos de mi historia: primero, el deseo de aprender a ofrecer una educación de calidad. Segundo, el empeño por generar espacios inclusivos con oportunidades de calidad para todos. Tercero, la convicción de que para hacer las cosas bien no basta sólo con la buena voluntad, sino que es necesario hacer un ejercicio continuo y maduro de reflexión a partir de la experiencia, asumiendo humilde y responsablemente nuestras coherencias e incoherencias para poder cambiar y transformar la realidad.

2. ¿Juez y parte?

En estos años de trabajo en Piquer me he convertido en defensor a ultranza de nuestro proyecto de las ACM, no porque lo considere perfecto, sino porque creo firmemente en sus posibilidades y en que si hacemos frente a los desafíos que nos presenta nuestra acción

educativa, se multiplicarán las bondades del proyecto y facilitaremos eso que nos cuentan los expertos en educación inclusiva sobre la posibilidad real de derribar las barreras que impidan o dificulten la presencia, la participación, el aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos. Y ésta está siendo mi batalla, mi ilusión en estos años. Y por eso estoy queriendo profundizar, cuando el tiempo libre me lo permite.

Soy consciente de que esto supone un doble condicionante para mi investigación, primero por el hecho de evaluar un proyecto en el que yo participo, ya que ello me convierte en juez y parte, y segundo porque como profesor del proyecto no puedo caer en la ilusión de considerarme un investigador imparcial. Mi historia y mi participación activa me sitúan desde un inicio en una posición, con mis creencias, mis convicciones, mis valores, mis miedos, mi estilo, mis propias coherencias y mis muchas incoherencias... Y todo ello va a influir de una u otra manera en mi toma de decisiones a la hora de recoger información (qué datos, qué informantes, etc.) organizar dicha información y comunicarla. El Capítulo II, que profundiza en el método de la investigación abordará los pasos dados para asegurar el rigor en los resultados.

Y como yo soy muy de imágenes, voy a intentar explicar una de las razones por las que puede resultar difícil situarse como juez y parte con la analogía de las fotos compartidas. Generalmente, cuando socializamos fotos personales, le dedicamos un rato a asegurarnos de que salimos “presentables”, que nuestra imagen se corresponde con lo que creemos que constituye el imaginario que los demás tienen del éxito. Estamos acostumbrados como sociedad a mostrar siempre nuestra cara bonita e intentar esconder nuestras arrugas, nuestra grasa, nuestras ojeras... porque socialmente son consideradas “imperfecciones” que se salen de la “normalidad establecida”. Colgamos en Facebook fotos que aseguren muchos *likes* y muchos comentarios como del tipo “*¡qué suerte!, ¡quién como tú! ¡qué guapo!*”. Y aunque Facebook ya se encarga de que nadie pueda poner un *dislike*, nos cuidamos muy mucho de colgar ninguna foto que pueda generar comentarios públicos del tipo “*¡vaya barriga estás echando!, ¡qué poco pelo te va quedando!, ¡colega qué ojeras!, etc.*”. Facebook ha sabido explotar nuestra tendencia a ser juez y parte. Ya nos encargamos de establecer un juicio previo y represor de aquello que no debe ser mostrado. Y si sale de nuestro control una foto nuestra en la que no salimos “presentables”, lo primero que decimos es: “*¡esconde esa foto!*”.

Eso sí, si llega a nuestras manos una foto de otra persona, qué tremendamente fácil nos resulta comenzar con nuestra retahíla: “*¡qué pivón!, ¡va hecho un mamarracho!, ¡¿Pero dónde vas con esos zapatos?!*”, etc., etc., etc. Así, aprendemos a juzgar y valorar de manera

“muy objetiva” las fotos en las que no aparecemos. Y trasladamos esta manera de presentar nuestras fotos a nuestra vida cotidiana, a la forma en la que creemos que hay que mostrarse a los demás.

El presente trabajo de investigación no es un álbum de fotos mías, pero sí de fotos en las que aparezco, y además un álbum de fotos elegidas por mí desde lo que yo considero que mejor muestra qué somos y quiénes somos. Desde mi subjetividad, puedo caer en el peligro de escoger seis fotos donde todo es maravilloso y guardar en el cajón o hacer clic en “eliminar” aquellas fotos que no sea bueno mostrar, ya sea porque yo no las considere presentables, o por el intento de quedar bien con todos los que salimos en la foto. Soy consciente de que si fuese otra persona la encargada de montar el álbum, probablemente habría elegido otras fotos según su percepción de lo que debe ser compartido.

Abandonando ya la metáfora de las fotos, de entre todos los testimonios de profesores y alumnos que he escuchado, yo he elegido aquellos que desde mi percepción muestran lo que hoy son las Aulas Cooperativas Multitarea, con sus luces y sus sombras, con sus coherencias y sus incoherencias. O mejor, con *nuestras* luces y *nuestras* sombras, *nuestras* coherencias y *nuestras* incoherencias.

Nos resulta difícil escuchar la palabra *incoherencia*, especialmente cuando está asociada a nuestras acciones, porque supone un trabajo nada fácil de reconocer las propias limitaciones desde la humildad. Personalmente, a mí me cuesta una barbaridad, siempre me ha costado. Y por eso decía antes que mi paso por Bogotá fue absolutamente transformador, porque tal vez por primera vez aprendía a no poner excusas, asumir y comprometerme.

En las reuniones de equipo en el Seminario de Planificación, los espacios de retroalimentación resultaban intensos. En cada fase del diagnóstico sobre la práctica, cada participante compartía el análisis detallado de su diagnóstico con sus compañeros de equipo que, junto con el acompañante realizaban un “reflejo” indicando coherencias e incoherencias percibidas. En los primeros reflejos, la primera reacción de cada participante era completamente defensiva: “No, lo que pasa es que...”. En ese momento el acompañante del equipo intervenía de manera tranquila pero tajante: “No hables. Escribe lo que te están diciendo, y la semana que viene traes escrita una reflexión indicando qué es aquello que responsablemente asumes de todo lo que te están diciendo”.

En ese sentido, y volviendo al mundo metafórico, sí creo haber logrado mostrar fotos relevantes de quiénes somos, sin esconder aquellas que tal vez habría sido mejor no mostrar. Dedico uno de los capítulos de este trabajo a comentar ciertos aspectos de las fotos que representan un desafío. En dicho capítulo no critico las fotos diciendo “vaya barriga que estás

echando”, desde mi valoración subjetiva, sino que intento establecer en qué punto percibo una incoherencia con lo saludable: *“Mira, dices que tu intención es quitarte el dolor de espalda, pero en la foto que me enseñas apareces con una pizza en la mano y una barriga importante. Está demostrado que una barriga así perjudica a la espalda. Tu alimentación no está siendo muy coherente con lo que quieres lograr. Tienes un desafío: si quieres dejar de tener dolor de espalda, tienes que empezar por comer más sano”*. Sin metáforas: “Mira, decimos que nuestra intencionalidad educativa es ésta y que creemos en aquello, pero luego lo que compartimos que hacemos y cómo lo hacemos no parece coherente con lo que queremos lograr. Tenemos un desafío...”.

Así, mi ser juez va unido en todo momento a una valoración de nuestra acción que no nace de mis caprichos, mis percepciones o mis estados de ánimo, sino de contrastarla con la teoría psicopedagógica y analizar el nivel de coherencia e incoherencia que percibo en ese contraste. Y como todo juez, por algún lado se me colará mi subjetividad. Abierto estoy a los reflejos y al diálogo.

3. Estructura del presente trabajo de investigación

El presente trabajo de investigación está estructurado de la siguiente forma:

Los dos primeros capítulos enmarcan el propósito de la investigación. El Capítulo I constituye el marco referencial que justifica la realización de este trabajo, y desarrolla las bases teóricas relacionadas con la calidad y equidad educativas que hacen apostar al centro Padre Piquer por una atención a la diversidad que implique la inclusión de todo el alumnado. Asimismo, el capítulo recoge las lecciones aprendidas en las últimas décadas sobre los procesos de Mejora de la Escuela. El capítulo cierra con un resumen de los resultados de una evaluación del proyecto de las ACM que se realizó en el curso escolar 2009/10 y que constituye el germen de la presente investigación.

El capítulo II expone el objetivo de la presente investigación y fundamenta el enfoque metodológico en el que se basa a partir del objetivo pretendido. El capítulo cierra desarrollando el diseño metodológico que se ha seguido en la investigación.

Tras estos dos primeros capítulos, compartimos los resultados de la investigación divididos en dos bloques. En un primer bloque, que incluye únicamente el Capítulo III, desarrollamos en qué ha consistido el nacimiento del proyecto de las Aulas Cooperativas

Multitarea del Centro de Formación Padre Piquer en el curso escolar 2003/04 y su proceso de consolidación hasta la fecha. La descripción del proceso va acompañada de narraciones del equipo responsable y del resto del profesorado, compartiendo cómo han vivido la experiencia. El segundo bloque de resultados se centra, ya sí, en cómo tanto profesores como alumnos viven su paso por las Aulas Cooperativas Multitarea y qué experiencia transmiten de ellas. Como veremos en su momento, estos capítulos están muy centrados en aspectos relacionales y desarrollan cómo son y cómo profesores y alumnos experimentan los vínculos de relación que entre ellos se generan. El Capítulo IV se centra en lo que configura las relaciones entre los mismos profesores a partir de su trabajo en equipo. Los dos capítulos siguientes abordan la relación que se establece entre profesores y alumnos. El capítulo V se centra en cómo profesores y alumnos viven esa relación, y el capítulo VI profundiza en cómo se organiza la atención al alumnado en su diversidad, a partir de las percepciones de diversidad que unos y otros manejan. El último capítulo de resultados, el Capítulo VII, aborda cómo los alumnos perciben la relación que se establece entre ellos, una relación muy mediatizada por la disposición de las mesas en las aulas y el trabajo en grupo. El capítulo VIII cierra el segundo bloque, planteando la discusión sobre los resultados a la luz del marco referencial del Capítulo I y de mi experiencia personal en el proyecto en los últimos 11 años. El capítulo cierra con las conclusiones del trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

MARCO DE JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS

En el curso escolar 2002/03, el Centro de Formación Padre Piquer, ubicado en el madrileño barrio de La Ventilla, se embarcó en un proceso de innovación y mejora escolar que desembocó en el nacimiento del proyecto de las Aulas Cooperativas Multitarea. Dicho proyecto tenía como objetivo dar respuesta a las inquietudes del profesorado ante el fracaso de las medidas de atención a un alumnado cada vez más diverso tras la llegada masiva de población de origen extranjero al barrio. Este proyecto no constituye una isla en el panorama educativo, sino que forma parte de un engranaje y de una manera de entender la educación, desde la perspectiva de la justicia social, que entiende que no puede existir calidad educativa si ésta no camina de la mano con la equidad.

El presente capítulo pretende ofrecer, a la luz de la teoría psicopedagógica, el marco que justifica un proceso de cambio escolar, como el iniciado con el proyecto de las ACM, desde la perspectiva de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Tras un primer apartado que nos introduce a las realidades de inequidad todavía presentes en los sistemas educativos, el segundo apartado del capítulo desarrolla la necesidad de avanzar hacia modelos de calidad educativa en los que la excelencia y equidad caminen de la mano. Para ello, profundizaremos en los diferentes conceptos relacionados íntimamente con la equidad como son la educación inclusiva y la atención a la diversidad. En un tercer apartado expondremos el panorama en el que se encuentran actualmente los estudios sobre los procesos de mejora de la escuela y las lecciones que podemos aprender de los movimientos de *Eficacia Escolar* y *Mejora de la Escuela*.

El capítulo cierra con la justificación del presente trabajo de investigación, mostrando los resultados de un estudio evaluativo sobre el proyecto, llevado a cabo en el curso escolar 2009/10, cuyos resultados abrían la puerta a multitud de preguntas que se convirtieron en el germen de este trabajo.

1. La realidad de la inequidad educativa

A lo largo de los últimos siglos, el acceso a la educación ha ido conformando una de las características que definen a las sociedades modernas. Desde el Siglo de las Luces y a lo largo del siglo XIX, la universalización del derecho a la educación básica fue adquiriendo cada vez más importancia, hasta que sus ideales se convirtieron en realidad en el siglo XX en los países desarrollados. En un principio, las leyes (como ocurrió en España con la ley Moyano de 1857) buscaron esa universalización introduciendo la obligatoriedad de la

educación, pero con ausencia de medidas suficientes para poner en práctica dicha exigencia (Gimeno Sacristán, 2005). Con el paso de los años, el derecho a la educación logró hacerse explícito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada en 1948, y en la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959. Ambas declaraciones dejan claro que la educación es un derecho universal y que debe darse en condiciones de igualdad de oportunidades para todos (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1
UNIVERSALIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26:	Declaración de los Derechos del Niño. Artículo 7:
<p>Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.</p> <p>(Organización de las Naciones Unidas, 1948)</p>	<p>El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.</p> <p>(Organización de las Naciones Unidas, 1959)</p>

Sin embargo, la realidad de cada país muestra situaciones a veces muy alejadas de las dos declaraciones universales antes citadas. En muchos países, la pobreza impide a un gran número de niños y niñas el acceso a la escuela. En otros, si bien la igualdad de condiciones en el acceso a la educación está garantizada para todos los niños y niñas, ello no se corresponde con la igualdad de condiciones en la calidad de la atención recibida. Durante décadas, muchos niños y niñas no han sido escolarizados o han sido segregados de las aulas ordinarias, ya sea por su condición social, su pertenencia a determinados grupos culturales, por ser niñas o por tener limitadas sus capacidades cognitivas (Echeita, 2007). En la actualidad, esta situación de inequidad educativa sigue siendo una realidad a nivel mundial. Una inequidad que no sólo se constata en la cantidad y calidad de recursos que las familias destinan a la educación de sus hijos, sino también en la ausencia de mecanismos de compensación de esas desigualdades por parte de los sistemas educativos. Como consecuencia, en los sectores sociales más pobres se concentran unas mayores tasas de

fracaso escolar (alumnos que terminan la educación obligatoria sin haber obtenido el título correspondiente) y de *abandono educativo prematuro* (alumnos que abandonan la escuela tras la etapa obligatoria). Esta realidad plantea un problema serio (Tarabini, Curran, Montes, & Parcerisa, 2015) no sólo en términos cuantitativos, por la cantidad de personas a las que afecta, sino también cualitativos, por el efecto social que genera en las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural del conjunto del país. Según los informes de la OCDE, tres son las variables que contribuyen a esta situación (Marchesi, 2004a): psicológica, sociocultural e institucional, tal como se desarrolla en el Cuadro 2.

Si bien la mitad de la varianza en el rendimiento académico entre los alumnos se explica por sus diferencias individuales, y no tanto por el funcionamiento de la escuela o el contexto sociocultural, el riesgo de fracaso o abandono escolar se multiplica cuando ante las dificultades individuales no se produce ninguna respuesta activa y eficaz en ninguno de los niveles implicados (familia, escuela, profesor, alumno).

Cuadro 2
VARIABLES Y FACTORES QUE
CONTRIBUYEN AL FRACASO ESCOLAR

VARIABLE	OBJETO	FACTORES
Psicológica	Alumno	- Factores cognitivos del alumno. - Factores psicoafectivos del alumno.
Sociocultural	Contexto	- Contexto social del alumno. - Características de la familia del alumno.
Institucional	Escuela	- Métodos de enseñanza inapropiados. - Currículo pobre. - Escasos recursos.

Fuente: elaboración propia a partir de (Marchesi, 2004a)

2. Apostando por una escuela de calidad, diversa y sin exclusiones

Ante esta realidad de inequidad educativa y de diversidad cada vez mayor en las aulas, el mayor reto que se ha planteado en las últimas reformas educativas es el de garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, sin exclusiones, apostando por la educación común de alumnos con diferentes capacidades como factor de igualdad. La dificultad surge a la hora de determinar si el énfasis en la equidad deteriora o no la calidad de la enseñanza. En palabras de Marchesi:

Si atendemos los ritmos propios de cada alumno y les evaluamos en función de ellos, tal vez no aseguremos el control que la sociedad exige sobre el nivel admitido para certificar el conocimiento de los alumnos. Si, por el contrario, aplicamos una norma común para la acreditación de los conocimientos de los alumnos, posiblemente no hacemos justicia a las diferencias entre ellos. (Marchesi, 2004a, p. 23).

Si bien en el pasado la simplificación de este debate ha llevado a contraponer los conceptos de calidad y equidad, considerándolos incompatibles, hoy se piensa que no sólo es posible, sino además urgente, avanzar hacia sistemas educativos que hagan accesible para todos los alumnos y alumnas la oportunidad de alcanzar el nivel más alto posible en los distintos aprendizajes. Sin embargo, no todos albergamos la misma opinión de cuál es el mejor camino para alcanzar este objetivo. Marchesi y Martín (2014) comparten cómo las diferentes ideologías juegan un papel crucial en este debate. Ante esta diversidad cada vez mayor de alumnos y la progresiva presencia de alumnos con dificultades en las aulas, la *opción conservadora* apuesta por la segregación de los alumnos con importantes problemas de aprendizaje o de motivación en centros o en grupos de alumnos separados. La *opción liberal* da prioridad a los derechos individuales y defiende un funcionamiento competitivo entre las escuelas, garantizando la libertad de elección de centro de acuerdo a la ley de la oferta y la demanda, como medio para mejorar la calidad de las escuelas. La *opción igualitarista* da prioridad a los derechos sociales y a la equidad, y apuesta por la igualdad en la oferta educativa, desconfiando de las propuestas de mayor autonomía de las escuelas en la gestión de los recursos, en la concreción del currículo y en la posibilidad de desarrollar proyectos diferenciados. La *opción pluralista* comparte con la ideología igualitarista la idea de una educación como servicio público para todos los alumnos, su confianza en las posibilidades de la oferta pública y su rechazo al modelo liberal competitivo. No obstante, sí apuesta por el trato diferencial que permite la equiparación de oportunidades, y considera que la autonomía de los centros y la variedad de proyectos y de oferta educativa, así como las posibilidades educativas de elección de centro (siempre y cuando ello no suponga la segregación del alumnado por la posibilidad de los centros de elegir a sus alumnos), pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

Tras presentar las diferentes opciones ideológicas, Marchesi y Martín (2014) proponen una definición de calidad educativa en la que el concepto de equidad aparece como elemento indisociable de la calidad, y establecen tres elementos inseparables del aprendizaje de conocimientos: primero, la recuperación de la dimensión afectiva y social, la formación

ética y estética, y la convivencia y relaciones entre la comunidad educativa; segundo, la necesidad de atender a las diferencias culturales, sociales e individuales para que los progresos educativos alcancen a todos los alumnos de acuerdo con sus posibilidades iniciales; y tercero, el fomento de proyectos en los que la comunidad educativa se implique, es decir, participe y se comprometa. Un sistema educativo de calidad debe apoyar, pues, este tipo de escuelas, y reforzar especialmente a aquellas que se enfrentan a mayores desafíos por la composición de su alumnado.

Con todo esto, cabe profundizar en qué entendemos por equidad. Como apuntan Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012), tal vez lo primero que nos venga a la cabeza para hablar coloquialmente sobre la equidad sean conceptos como justicia social, derechos humanos, igualdad, inclusión, etc. Al inicio de este apartado hemos utilizado tres expresiones diferentes para referirnos a este concepto de equidad educativa. Así, hemos hablado de la necesidad de garantizar una educación de calidad *para todo el alumnado, sin exclusiones*, apostando por la educación común de *alumnos con diferentes capacidades* como factor de igualdad. Estas tres expresiones hacen referencia a tres conceptos distintos pero interdependientes: equidad, inclusión y atención a la diversidad. En los siguientes apartados desarrollaremos estos tres conceptos.

2.1. Una educación de calidad debe garantizar la equidad.

Decíamos anteriormente que al pensar en la equidad, la primera palabra que tal vez puede venir a nuestro imaginario es la justicia. Ainscow et al. (2012) identifican tres escenarios en los que las injusticias educativas se hacen presentes: las prácticas y estructuras al interior de la escuela, la gestión del sistema educativo, y el contexto socioeconómico del alumnado. Al mismo tiempo, apuntan tres dimensiones relacionadas con el concepto de equidad: la justicia en la *distribución* de los recursos educativos, de las oportunidades y de los resultados; el *reconocimiento* de la diversidad como un valor y no como un problema; y la *representatividad* de las decisiones que involucran al alumnado. En definitiva, preguntarse por la equidad supone plantearse:

- *¿Quién consigue qué? ¿Cómo están distribuidas entre los individuos y entre los grupos las oportunidades educativas, los recursos y los resultados? ¿Existen*

razones justificables para tal distribución, o se trata de una distribución arbitraria o determinada por factores que no deberían influir?

- *¿Quién es tratado de qué manera?* Más allá de la distribución de los recursos, ¿hasta qué punto los alumnos son valorados equitativamente? ¿Se respetan y acogen sus diferencias o existe una jerarquía de valoración en la que unas características y culturas reciben más acogida que otras?
- *¿Quién puede hacer qué?* ¿Quién tiene el poder para tomar decisiones y hasta qué punto pueden los alumnos determinar lo que les sucede? Más allá, ¿permite el sistema educativo a los alumnos ser y hacer lo que ellos valoran, o pone límites en las opciones reales que algunos –tal vez muchos– pueden tomar?

(Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2012, p. 8)

(traducción propia)

Cuadro 3

DIEZ PRINCIPIOS PARA UNA EDUCACIÓN QUE NO DEJE A NADIE ATRÁS

1. Proporcionar oportunidades en el acceso a la educación infantil a la infancia más vulnerable.
2. Dar acceso a actividades extraescolares de calidad en el propio centro escolar y contar con las ayudas públicas necesarias para garantizar el acceso de la infancia en situación de pobreza.
3. Contar con la financiación pública necesaria para asegurar la equidad y la calidad educativas y para desarrollar un sistema de becas amplio en extensión e intensidad.
4. Garantizar la equidad en el acceso a cualquier escuela sostenida con fondos públicos, sin ningún tipo de discriminación económica, sexual, social o cultural y por discapacidad, y que interprete la libertad de elección desde la igualdad de oportunidades.
5. Luchar contra la segregación escolar entre escuelas y dentro de las aulas.
6. No estratificar prematuramente a los estudiantes en grupos de itinerarios de valor desigual.
7. Reconocer los saberes y la diversidad de todos los grupos sociales y ponerlos en valor desde el punto de vista curricular, pedagógico y educativo.
8. Ofrecer suficientes opciones educativas post-obligatorias públicas y de calidad, tanto en el itinerario académico como profesional.
9. Garantizar vías, mecanismos y programas de segunda oportunidad para los estudiantes que han abandonado prematuramente los estudios.
10. Contar con profesorado suficiente, de calidad, con la formación necesaria y con un sistema de incentivos adecuados para trabajar en entornos vulnerables.

Fuente: (Tabarini & Bonal, 2016)

Echeita, Martín, Simón y Sandoval (2017) presentan en cuatro niveles los indicadores que el Grupo Europeo de Investigación sobre la Equidad de los Sistemas Educativos establece para considerar que un sistema educativo es equitativo. Según estos indicadores, un

sistema educativo es equitativo si garantiza la igualdad de acceso (el derecho de todos los niños y niñas a una plaza escolar con independencia de su situación social, económica o personal), la igualdad de oferta (estableciendo una educación secundaria comprensiva que no separe a los alumnos y las alumnas en vías educativas diferentes con distinto valor académico y social), la igualdad de resultados (por la cual no existe relación entre el rendimiento académico y otras variables personales, sociales y culturales, como pueden ser la lengua materna, el origen extranjero, el género, el capital social y cultural familiar, etc.), y la igualdad de efectos sociales (por la cual no existe relación entre el origen de los alumnos y sus posibilidades sociales una vez finalizada la etapa educativa).

Para lograr estos niveles de equidad y una educación que no deje a nadie atrás, Tabarini y Bonal (2016) proponen un decálogo que recoge el Cuadro 3.

2.2. Una educación de calidad debe garantizar la inclusión.

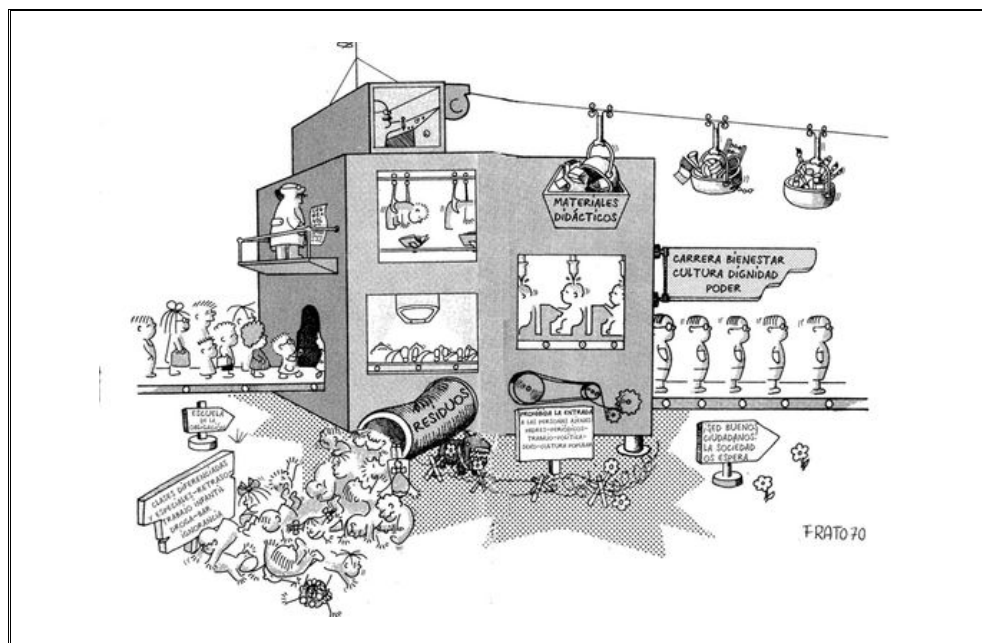
2.2.1. La diversidad en las aulas: De la segregación a la inclusión.

Hace unas décadas el objetivo de la escuela incluía la tarea, manifiesta o soterrada, de filtrar y homogeneizar al alumnado, creando élites intelectuales y socioculturales. La primera consecuencia de este modelo era la exclusión o segregación, como refleja la viñeta de Francesco Tonucci en la Ilustración 1, de aquellos alumnos considerados inferiores e inservibles para el sistema educativo por ser considerados *diferentes* de la mayoría dominante como resultado de sus deficiencias o limitaciones personales. En la actualidad, la apuesta por garantizar una educación con igualdad de oportunidades para todos ha transformado por completo la imagen de las aulas y las ha llenado de diversidad en lo que se refiere a aptitudes, perfiles de aprendizaje, intereses, etc.

Pero esta diversidad creciente en las aulas no es percibida de la misma manera por todos. Muchas personas miran esta realidad de diversidad desde una **perspectiva individual** (Echeita, 2007) que considera que las dificultades de aprendizaje de los alumnos se deben a sus limitaciones personales o sociales, por lo que se les debe prestar una ayuda especial que los demás alumnos no requieren, de tal manera que, una vez que ese grupo es definido como especial, el resto de la población escolar puede considerarse *normal*. Desde esta perspectiva, todavía presente hoy en no pocas mentalidades y prácticas escolares, cuatro son las creencias

que muchos profesores asumen de manera férrea y que dificultan el camino hacia la inclusión de los alumnos con dificultades.

Ilustración 1 MODELO DE ESCUELA HOMOGENEIZADORA



Fuente: Francesco Tonucci, Frato

Primero, que los alumnos aprenden mejor en grupos homogéneos, porque de esta forma resulta más fácil corregir las deficiencias de los alumnos con idénticas dificultades y porque así estos alumnos no suponen un lastre para el aprendizaje de los compañeros más brillantes. Segundo, que los estudiantes lentos desarrollan más actitudes positivas sobre ellos mismos y la escuela cuando no son ubicados en grupos con otros compañeros que son más capaces. Tercero, que resulta más fácil al profesorado enseñar y adaptarse a las diferencias individuales en grupos homogéneos. Ya Oakes (2005) desmontaba en la década de los 80 estas ideas, demostrando que los agrupamientos homogéneos no ayudan *a nadie* a aprender mejor, y que no es cierto que los alumnos ubicados en grupos homogéneos de rendimiento promedio y de bajo rendimiento desarrollen actitudes positivas. Es más, una vez que los alumnos de bajo rendimiento están agrupados en una clase homogénea, son etiquetados por los demás en el colegio, y tanto sus profesores como sus familias rebajan sus expectativas, al igual que ellos, que además muestran más actitudes negativas y conductas disruptivas. A todo esto se suma un encasillamiento de las actuaciones didácticas, lo que en definitiva desemboca

en la ausencia de mecanismos por parte del sistema educativo, de los centros escolares y de las prácticas docentes para atender y responder con equidad a la diversidad del alumnado.

Frente a esta perspectiva individual, la **perspectiva inclusiva** mira la diversidad del alumnado como un valor y rechaza la imagen tradicional del inexistente alumno estándar. Así, asumiendo la amplia diversidad dentro de cualquier grupo de estudiantes, se parte de la base de que no todos los factores de diversidad son iguales (Pujolàs Maset, 2001): mientras que unos factores derivan de la singularidad de los individuos y deben ser potenciados (intereses y motivaciones, perfiles de aprendizaje, valores culturales, etc.), otros factores de diferenciación deben ser combatidos y compensados por nacer de desigualdades de origen que colocan a ciertos alumnos o colectivos en situación de exclusión (necesidades educativas especiales, desconocimiento del idioma, ritmos de aprendizaje o procesos de desarrollo, etc.). Desde aquí, se reconoce que cualquier alumno puede necesitar en algún momento de su vida que se remuevan obstáculos y barreras de todo tipo que les impiden avanzar en su escolaridad, y considera que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de las dificultades y diferencias (Echeita, 2007). Las necesidades educativas de los niños y los jóvenes derivan no sólo de sus capacidades o limitaciones sino de cualquier otro tipo de dificultades de aprendizaje que cualquier niño presente a lo largo de su escolarización y que demande una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para el resto de sus compañeros (UNESCO, 1994). El objetivo de las escuelas inclusivas reside, entonces, en reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y garantizando una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades (UNESCO, 1994).

2.2.2. Principios de una educación inclusiva.

La literatura sobre la inclusión ha ido estableciendo la diferencia entre *integración* e *inclusión*. Si bien en los primeros documentos ambos términos se utilizan indistintamente, hoy en día se rechaza la palabra *integración*, ya que presupone que los alumnos “diferentes” deben adaptarse a la escuela, en un intento de asimilación y uniformidad. Por el contrario, la palabra *inclusión* presupone que es la escuela la que debe adaptarse al alumno y responder a las necesidades de cada uno (UNESCO, 2008).

Ainscow hace hincapié en la importancia de establecer y compartir una definición común del término *inclusión*, a la que él identifica como un proceso con dos momentos centrales: el primer momento consiste en identificar, dentro de todo el sistema educativo, aquellas barreras que impiden la presencia, participación, aprendizaje y rendimiento de todos los alumnos y alumnas, poniendo en el centro de sus objetivos la preocupación por aquéllos que, encontrándose en desventaja, pueden estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. El segundo momento pretende la eliminación de dichas barreras, buscando las mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden, y demostrando que por este camino se consigue el progreso de todos los alumnos, y no exclusivamente el progreso de los alumnos en desventaja. Eliminar barreras es, además, el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y eliminar cualquier forma de segregación o exclusión, construyendo una sociedad integradora y ofreciendo oportunidades de educación para todos como base para la inclusión social. (UNESCO, 1994; UNESCO, 2008). Esta perspectiva más social e interactiva (en contraposición con la perspectiva individual que considera a ciertos alumnos como pacientes con trastornos) propone un profundo cambio en nuestros mapas mentales (aquello que nos guía) y nuestros diccionarios (que llenan de significado palabras como *inclusión*) y plantea una visión sistémica e interactiva de las intervenciones, visión en la cual el alumno es sólo una de las partes integrantes (Arnaiz Sánchez, 2003). Así, el alumno es des-centrado para colocar en el centro de atención aquellos obstáculos que impiden, a unos u otros, la presencia, la participación y el aprendizaje: ¿Quiénes pueden experimentar tales barreras, de qué tipo? ¿En qué niveles y ámbitos de la vida escolar pueden surgir esos obstáculos? ¿Cómo eliminarlos o minimizarlos? (Echeita, 2007).

2.2.3. *Hacia una educación inclusiva.*

Si bien Ainscow (2003) propone una definición común de educación inclusiva, también refuerza la idea de que no se trata de ofrecer recetas, sino que se debe tener en cuenta la diversidad de circunstancias, culturas e historias locales que acompañan a cada sistema educativo. Ello supone procesos de aprendizaje social que requieren un trabajo cooperativo, y comparte diferentes modos de promover una reflexión conjunta sobre la práctica, de tal manera que se capacita al profesorado para poder ser profesores-investigadores, en consonancia con la propuesta de Stenhouse (1984). En esta línea, Echeita (2009) considera

pertinente que sean las comunidades educativas las que definan y concreten en cada caso y cada día qué entienden por inclusión, a través del diálogo igualitario de quienes forman dicha comunidad y en función de su contexto, de su historia, su cultura escolar y sus múltiples condicionantes económicos, políticos, y culturales. En consonancia con esto, Echeita (2008), considera imprescindible escuchar la experiencia vital y las emociones de los alumnos, especialmente las de aquellos que se encuentran en situación o en riesgo de exclusión, porque tienen derecho a ser oídos y porque su participación constituye una poderosa estrategia de cambio, ya que permite aflorar las concepciones implícitas hacia la inclusión educativa en las prácticas de muchos docentes. Según Hargreaves (2003, tal como lo cita Echeita, 2008), escuchar su voz requiere una cultura escolar que valore su opinión, se movilece para tenerla presente y se comprometa en procesos de reflexión y acción conjuntas. Fullan (2001, tal como lo cita Echeita, 2008), afirma que este proceso de reflexión y mejora educativa debe ir acompañado por emociones positivas: buen humor, ilusión, confianza, y una esperanza no ingenua que, en situaciones graves, ayuda a no entrar en pánico y a encontrar modos y recursos para abordar los problemas.

Para que sea cada comunidad educativa la protagonista en ese proceso de definir los niveles de inclusión, identificando y eliminando barreras, Ainscow y sus colaboradores proponen un conjunto de materiales, agrupados en el documento *Index for Inclusion* (Ainscow & Booth, 2002), diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas mediante el debate y la reflexión autocrítica y dando especial importancia al hecho de que la práctica y la investigación vayan de la mano (Ainscow, 2003). El *Index* gira en torno a tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas que sean inclusivas. El objetivo no reside tanto en determinar si una escuela es o no inclusiva, sino en el proceso de búsqueda y de compromiso hacia la inclusión (Echeita, 2009).

Para la transformación de los centros escolares y de los sistemas educativos es importante conocer iniciativas inclusivas con éxito. Dichas iniciativas promueven un clima escolar positivo y la participación de todos los miembros en la toma de decisiones, promueven la *aceleración* de los alumnos que han iniciado su andadura escolar en desventaja, y no la *adaptación* de las enseñanzas, ajustan el aprendizaje de cada alumno con sus expectativas futuras, apuestan por la presencia de varios adultos en el aula, reduciendo la ratio profesor-alumno, apuestan por la inclusión de las diferencias en clase y no por la separación, y utilizan metodologías participativas y activas y estrategias de aprendizaje cooperativo (Echeita, 2007).

Ferguson (2008) describe los cinco grandes cambios que considera necesarios para tender a una educación inclusiva: enfatizar el aprendizaje más que la enseñanza, proporcionar apoyos más que ofrecer servicios, promover prácticas grupales más que individuales, favorecer los vínculos de colaboración entre la familia y la escuela más que la simple participación de los padres, y enfatizar la mejora y la renovación escolar más que las reformas escolares.

Cuadro 4
CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO
PARA LAS ESCUELAS INCLUSIVAS (Kugelmass & Ainscow, 2004)

- | |
|--|
| <p>I. Características compartidas por ambos tipos de liderazgo:</p> <ul style="list-style-type: none">- Compromiso constante con una educación inclusiva.- Roles, responsabilidades y límites claramente definidos.- Estilo interpersonal colaborativo.- Habilidades para la resolución de conflictos.- Comprensión y apreciación de las habilidades de los demás.- Relaciones de apoyo con el personal. <p>II. Roles exclusivos de los líderes cuyo liderazgo viene dado por el puesto de responsabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none">- Iniciar y respaldar sistemas de organización y estructuras escolares no jerárquicas.- Responsable de gestionar peticiones y necesidades externas al colegio. <p>III. Roles exclusivos de los líderes “funcionales”:</p> <ul style="list-style-type: none">- Responsable de colaborar con los colegas y animarlos en la gestión de la enseñanza y del aula. |
|--|

Kugelmass y Ainscow (2004) se centran en el tipo de liderazgos necesarios para promover escuelas inclusivas y hacen una diferencia entre el liderazgo establecido por el puesto de responsabilidad y el liderazgo funcional por el que un individuo asume la responsabilidad de liderazgo sin autoridad delegada, ayudando a guiar a un equipo. Este modelo funcional se concentra en la manera como el liderazgo se produce y en los comportamientos que guían una organización más que en quién asume el liderazgo. El Cuadro 4 recoge las características, según los autores, de ambos tipos de liderazgo.

2.3. Una educación de calidad debe garantizar la atención a la diversidad.

En los apartados anteriores hemos desarrollado los conceptos de equidad y de inclusión como dos de los elementos necesarios para conseguir una educación de calidad en la escuela. El presente apartado desarrolla otro concepto que interactúa con los dos primeros y sin el cual es imposible que éstos existan: la atención a todos los alumnos en su diversidad. Esta atención a la diversidad queda ya recogida en el proceso de identificación y eliminación de barreras propuesto por Ainscow y Booth (2002) en las tres dimensiones del *Index for Inclusion*. La primera dimensión propone crear culturas inclusivas que generen identidad comunitaria a partir de la consideración de la diversidad como un valor y no como un problema. La segunda dimensión invita a elaborar políticas a nivel de centro que concreten esos principios inclusivos, para lo cual es necesario organizar la atención a la diversidad. La tercera dimensión se centra en el desarrollo de prácticas inclusivas, orquestando el proceso de aprendizaje y movilizando los recursos de tal forma que las actividades en las aulas y fuera de ellas motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar.

Desde aquí, las prácticas docentes deben alejarse de la perspectiva individual sobre la diversidad que divide a los alumnos entre *normales* y *diferentes*, y desterrar respuestas fáciles de asignar tareas *normales* a la mayoría de los alumnos y *diferentes* a los alumnos adelantados o con dificultades (Tomlinson, 2005).

2.3.1. La personalización del aprendizaje.

Los alumnos son diferentes entre sí, no sólo en lo que se refiere a sus aptitudes académicas (independencia, estructuración, complejidad, concreción, avances, facetas, ritmo), sino también en su perfil como estudiantes (en función de diferentes estilos de aprendizaje o teniendo más desarrollada alguna de las inteligencias múltiples) y en sus intereses personales de cara al conocimiento (Tomlinson, 2005). Partiendo de esta premisa, el horizonte de la atención a la diversidad apunta a los procesos de *personalización* del aprendizaje, determinando las prioridades educativas de cada alumno a partir de lo que pretendemos para todos en general (Pujolàs Maset, 2008), de tal forma que se promueva la autonomía del alumnado mediante estrategias de autorregulación. Para ello, se hace necesario un contacto muy estrecho entre el profesor y cada uno de los alumnos (Tomlinson, 1999) y

saber ofrecer a cada alumno lo que necesite, partiendo siempre de unas altas expectativas para todos y de una flexibilidad necesaria (Tomlinson, 2005).

Desde esta perspectiva de diversidad, la personalización del aprendizaje no consiste en agrupar homogéneamente a los alumnos según su aptitud académica para poder ofrecer a cada uno lo que necesita en función de su *nivel*, porque supondría volver a modos soterrados de segregación y exclusión dentro de las aulas a los que ya hemos hecho referencia. Tampoco consiste en hacer estudiar más a los alumnos que consideramos que tienen más capacidades y menos a aquellos que consideramos que tienen menos capacidades, ya que esto supondría enfatizar aspectos más cuantitativos que cualitativos, además de evidenciar la falta de expectativas positivas hacia el grupo de alumnos de “nivel bajo” (Tomlinson, 2005).

Tomlinson (2005) propone la diversificación de los *contenidos* (qué aprenden los alumnos y cómo acceden al conocimiento), los *procesos* (qué actividades van a realizar los alumnos para encontrar sentido al contenido) y los *productos* (cómo los alumnos van a replantear, utilizar y ampliar lo aprendido) en función de las aptitudes, perfiles de aprendizaje e intereses de los alumnos. Coll (2016), en consonancia con la tradición y las propuestas constructivistas que colocan al alumno como protagonista en el centro de su proceso de aprendizaje, refuerza la línea de Tomlinson y hace especial énfasis en dos elementos: la diversificación de recursos y el protagonismo que se debe dar a los intereses de aprendizaje de los alumnos.

En lo que se refiere a la diversificación de recursos, Coll insiste en la importancia de actualizar los entornos de aprendizaje escolar a la realidad del alumnado. Mientras que fuera de la escuela, el alumno accede al conocimiento de su entorno de manera personalizada y con multitud de recursos propios de la actual sociedad de la información, el desfase experimentado dentro de los muros escolares provoca su pérdida de interés ante lo que la escuela le propone. La escuela debe, pues, incorporar los aprendizajes y las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en las comunidades de las que los alumnos forman parte, utilizando de manera sistemática aquellos recursos de aprendizaje ubicados más allá de los muros de la escuela. En ese sentido, el despliegue de posibilidades y oportunidades que ofrecen las TIC las convierten, como dice Coll, en verdaderos nichos potenciales del aprendizaje por su capacidad de derribar los muros de la escuela y transformar por completo los nuevos entornos de aprendizaje.

En lo que se refiere a la necesidad de atender especialmente a los intereses de los alumnos, Coll insiste en que más allá del ajuste de la acción educativa a las características y necesidades del alumno, la finalidad última es que los alumnos den un sentido personal a lo

que aprenden. Ello implica que el profesor tome en consideración los intereses de los alumnos, reconozca que éstos tienen capacidad para decidir y controlar lo que aprenden y cómo lo aprenden, y los guíe en la identificación de sus necesidades de aprendizaje y en la toma de decisiones sobre el camino a seguir para satisfacerlas.

Un cambio de perspectiva como este produce una fuerte metamorfosis en el profesorado, cuyo rol como *sedes sapientiae* desaparece y se orienta a ayudar al alumno a identificar y valorar sus intereses, así como a dirigir y conducir, a partir de dichos intereses, el proceso de aprendizaje (Coll, 2016).

Para que, en esta línea de personalización, todos los alumnos cuenten con el apoyo necesario para poder alcanzar sus objetivos, el *Index for inclusion* (Ainscow & Booth, 2002) hace un especial los *apoyos pedagógicos*, considerándolos no sólo como aquellos apoyos individuales que se ofrece a determinados alumnos o grupos de alumnos, sino como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado. Es necesaria entonces una coordinación entre profesores regulares y profesores de apoyo, de tal forma que la atención ofrecida por el profesor de apoyo se realice dentro de las aulas ordinarias y no en aulas específicas, y para que dicha atención no se vuelque exclusivamente en los alumnos con necesidades específicas de atención educativa, sino que se abra también al resto de alumnos y al profesorado regular (Arnaiz Sánchez, 2003). Este tipo de apoyo es el que más propicia la inclusión plena y real del alumnado con necesidades educativas especiales en el grupo y en la clase, ya que no se le priva de la interacción con sus iguales.

2.3.2. La personalización como horizonte.

Esta manera de entender la educación formal, en la que los intereses del alumnado marcan los contenidos y los procesos de aprendizaje, entra en conflicto con la existencia de un currículo escolar prescriptivo que de manera rígida establece lo que los alumnos tienen que aprender. Ante esta tensión evidente y aparentemente irreconciliable, Coll propone distinguir entre los aprendizajes básicos considerados *imprescindibles* y los *deseables*. Lo que hace que un aprendizaje básico sea imprescindible es el hecho de que su ausencia compromete los procesos educativos y formativos posteriores del alumnado así como su proyecto de vida personal, social y profesional, lo que comporta en definitiva una situación de riesgo de exclusión social. Tras esta distinción entre lo básico y lo deseable, la propuesta

de Coll va en la línea de abordar los aprendizajes básicos imprescindibles como prescriptivos y los deseables como orientativos, sin caer en el error de que ello puede suponer “bajar el nivel” educativo.

Coll insiste además de que no se trata de un “todo o nada” y que no existe sólo una forma correcta de personalizar el aprendizaje escolar. Igual que en lo relacionado con la educación inclusiva, existen diferentes formas de proceder para avanzar hacia el horizonte de la personalización. En ese sentido, la personalización puede realizarse simplemente en alguno de los aspectos de los que hemos hablado, como pueden ser los ritmos de aprendizaje (dando libertad al alumno para decidir el tiempo que dedica a trabajar un tema), o promover una personalización mayor dando la posibilidad a que los alumnos elijan las actividades de aprendizaje, e incluso qué es lo que quieren aprender.

2.4. El reto de la vinculación escolar.

En el inicio del presente capítulo hemos hecho alusión al concepto de fracaso escolar y de abandono educativo prematuro como dos realidades que forman parte de la situación de inequidad educativa que sufren muchos alumnos y alumnas. En ese sentido, hemos hecho hincapié en la necesidad de derribar las barreras que impidan o dificulten la presencia, la participación, el aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos, como garantía de una educación de calidad que busca el éxito escolar para todos los alumnos. Pero el éxito escolar no está únicamente ligado al rendimiento, sino también a la vinculación escolar. En su estudio sobre el abandono educativo prematuro, Tabarini, Curran, Montes y Parcerisa (2015) analizan el efecto de los centros educativos en el desarrollo de actitudes de vinculación escolar por parte de los estudiantes, y presentan tres formas diferentes de vinculación escolar: conductual, emocional y cognitiva. La *vinculación conductual* hace referencia al comportamiento que los estudiantes desarrollan en base a los estándares escolares; la *vinculación emocional* se relaciona con el sentido de pertenencia y los vínculos afectivos que desarrollan los estudiantes con sus compañeros, sus profesores y con el centro educativo en general; la *vinculación cognitiva* está relacionada con la motivación de los estudiantes para el aprendizaje y para la inversión de tiempo y esfuerzo en el mismo. Según dicho estudio, la vinculación escolar es un pronosticador clave del rendimiento escolar y, como tal, repercute en las decisiones y opciones de continuidad formativa de los jóvenes. En ese sentido, concluyen que las medidas necesarias para alcanzar el éxito escolar deben estar encaminadas

a que los estudiantes se puedan vincular con su proceso de aprendizaje de estas tres formas, ya que el abandono educativo prematuro no se explica sólo por una cuestión de rendimiento escolar, sino que a menudo se vincula con cuestiones más expresivas que meramente instrumentales. La Tabla 1 desarrolla la codificación utilizada en el estudio citado sobre la vinculación escolar.

Tabla 1
ELEMENTOS DE LA VINCULACIÓN ESCOLAR

Conductual	<ul style="list-style-type: none"> - Asistencia regular a clase. - Comportamiento positivo en clase. - Implicación activa en actividades de aula y de centro. - Implicación en actividades no académicas y/o voluntarias del centro. - Realización y preparación de tareas escolares.
Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión del profesorado (pros y contras). - Confianza en la figura del profesorado. - Opinión del centro (pros y contras). - Percepción de apoyo académico por parte del profesorado. - Percepción de discriminación, exclusión, etiquetaje. - Sentido de pertenencia en relación al centro. - Sentimientos experimentados en el centro.
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación para aprender. - Interés en las actividades de aprendizaje. - Creencias sobre la utilidad del instituto y el estudio. - Auto-percepción como estudiante. - Autorregulación del comportamiento y estrategias de aprendizaje. - Implicación en actividades de aprendizaje fuera del centro.

(Fredricks, Blumenfeld y Paris, según citan Tarabini et al., 2015)

Los resultados del estudio ponen de manifiesto el “efecto centro” sobre las actitudes escolares de los jóvenes y sobre sus posibilidades de desarrollar actitudes de vinculación escolar en las tres dimensiones.

En los centros con una alta vinculación conductual por parte de los estudiantes hacia los procesos de aprendizaje —expresada fundamentalmente en unos mayores niveles de implicación o participación activa por parte de los estudiantes en las actividades lectivas y no lectivas de sus centros—, los estudiantes reconocen el esfuerzo del centro para atender las diversas necesidades y transmiten una opinión muy positiva de los mecanismos existentes de atención a la diversidad.

En los centros con una alta vinculación emocional, el alumnado percibe al profesorado próximo y atento a sus necesidades, como un apoyo emocional que va más allá de su función estrictamente académica. Las relaciones de afecto y proximidad que se genera

con el profesorado y con el resto del alumnado les hace sentirse cuidados y atendidos, y ello aumenta su sentido de pertenencia al centro.

Si bien el estudio muestra diferencias entre unos centros y otros en lo que se refiera a la vinculación conductual y a la vinculación emocional, no sucede lo mismo con la vinculación cognitiva, más asociada a las diferencias socioeconómicas entre los alumnos que al efecto que el centro puede ejercer. Así, en todos los centros estudiados los estudiantes de menor estatus socioeconómico son los que menos creen que el estudio puede ayudarles a cambiar de posición social y los que más se auto-culpabilizan por su trayectoria educativa.

Así, según el estudio al que nos estamos refiriendo, la vinculación escolar no se genera exclusivamente a partir de la voluntad, el mérito o el esfuerzo individual del alumnado, sino también por la acción transformadora de los centros educativos, con mecanismos como una atención efectiva a la diversidad del alumnado o un clima de centro en el que las relaciones afectivas favorecen el sentido de pertenencia.

3. Apostando por el cambio y los procesos de mejora

En el apartado anterior hemos desarrollado los conceptos de equidad, inclusión y atención a la diversidad como elementos necesarios para garantizar una educación de calidad. Uno de los elementos clave que hemos desarrollado ha sido el de la identificación de barreras que impiden o dificultan la presencia, la participación, el aprendizaje y el rendimiento de todos los alumnos. Pero también hemos querido dejar claro que ese proceso de identificación de barreras no tiene sentido ninguno si no va acompañado de la eliminación de dichas barreras, es decir, de un cambio real que haga efectivos los valores propios de la cultura inclusiva. Así pues, la inclusión educativa no es una circunstancia en sí, en la que un centro o un sistema educativo puede encontrarse o no, sino un proceso de cambio que lleva a las escuelas y a los sistemas educativos a mejorar su capacidad para ofrecer una atención de calidad para todos. El presente capítulo desarrolla las lecciones relacionadas con los procesos de mejora escolar que podemos aprender a partir de los movimientos de investigación de *Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela*.

3.1. Un poco de historia.

En los años 60 del siglo pasado, en buena parte de los países anglosajones y del norte de Europa se plantearon como objetivo extender la educación obligatoria hasta los 15 ó 16 años y garantizar un puesto escolar a todos los alumnos. Era la década del optimismo pedagógico, en la que se pensaba que con reformas curriculares y organizativas impulsadas y dirigidas desde el exterior de los centros docentes se podía generar un cambio educativo real y la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Para ello, se redoblaron los esfuerzos en la investigación educativa y se orientaron los sistemas educativos hacia modelos de enseñanza comprensivos con un currículo común en toda la educación básica y obligatoria y con diferentes programas de educación compensatoria destinados a minorías étnicas y a colectivos sociales más desfavorecidos. Sin embargo, el cambio en las escuelas fue muy escaso en comparación con las previsiones (Fullan, 1972), en gran parte porque al no haber organizado un buen sistema de formación y no haber contado con el apoyo del profesorado, éste no se sentía comprometido con las innovaciones y se convertía en un implementador pasivo de unos cambios pensados desde fuera de la escuela.

La frustración de estas expectativas generadas se unía al pesimismo del informe Coleman (Coleman, et al., 1966) que señalaba el escaso peso de la escuela para explicar las diferencias de resultados educativos por la fuerte asociación entre resultados educativos y origen sociofamiliar. En un primer momento se paralizó la investigación sobre la escuela y nació la corriente individualista o psicológica, que buscaba encontrar los factores determinantes del rendimiento en el propio alumno y en el contexto. Otros optaron por repetir los análisis con esos u otros datos para encontrar posibles deficiencias que explicaran tales resultados. Los resultados de los trabajos de re-análisis confirmaban en lo fundamental el trabajo de Coleman, afirmando que el rendimiento del centro está básicamente determinado por las circunstancias familiares del alumnado, y que hay pocos indicios de que reformas educativas tales como los programas compensatorios puedan reparar las desigualdades cognitivas.

En 1971, Weber (1971) inicia una nueva fase en la historia de la investigación sobre eficacia escolar, utilizando una aproximación cualitativa en la realización de un estudio en profundidad con escuelas que contradecían el Informe Coleman ya que, a pesar de ser escuelas situadas en ambientes socioeconómicos desfavorecidos, parecían tener éxito en su labor de enseñar a leer. Este estudio mostraba que la escuela sí incide en el rendimiento de

los alumnos, y realizaba la primera aportación en la investigación sobre qué es lo que hace diferentes a los centros educativos (Murillo, 2003).

Comienza una etapa de reacción al modelo anterior, y un rechazo a los resultados del Informe Coleman, y comienza a extenderse la idea de que los procesos de cambio deben orientarse hacia el centro educativo mismo, y de forma paralela surgen dos movimientos de investigación: el de *Eficacia Escolar* y el de *Mejora de la Escuela*. Esa década de los 70 ofrece una primera panorámica de las primeras lecciones aprendidas, que se pueden resumir en el “modelo de los 5 factores” que hacen eficaces a las escuelas y en las cinco cuestiones clave que enfatiza el movimiento de Mejora de la Escuela bajo su nuevo lema: “*La escuela debe ser el centro del cambio*”, todos ellos recogidos en la Tabla 2.

Los años 80 abren una nueva etapa para ambos movimientos, en la que las políticas liberales ya antes mencionadas de varios países favorecían una mayor autonomía de los centros docentes para que éstos pudiesen asumir sus propias decisiones. El movimiento de Eficacia Escolar vuelve a realizar estudios con grandes muestras pero dando mucha importancia a los datos de proceso, no tenidos en cuenta en las investigaciones anteriores.

Tabla 2
PRIMERAS LECCIONES APRENDIDAS EN LA
MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

5 factores de las escuelas eficaces (Edmonds, 1979)	Cuestiones clave en la Mejora de la Escuela. (Fullan, 1982)
<ul style="list-style-type: none"> - Poseen un liderazgo fuerte. - Tienen un clima de altas expectativas en relación al rendimiento de sus alumnos. - Presentan una atmósfera ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva. - Tienen como objetivo prioritario la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a él se supeditan las actividades del mismo. - Realizan una evaluación constante y regular del progreso de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia a la organización y a los procesos culturales más que a los resultados de la escuela. - Considerar los resultados escolares como problemáticos en sí mismos que exigen debate y adopción de medidas por parte de la escuela. - Orientación más cualitativa en la investigación metodológica, recogiendo datos que reflejen los puntos de vista de los participantes. - Interés por entender la escuela como una institución dinámica. - Centrarse más en la <i>cultura</i> que en al <i>estructura</i> escolar.

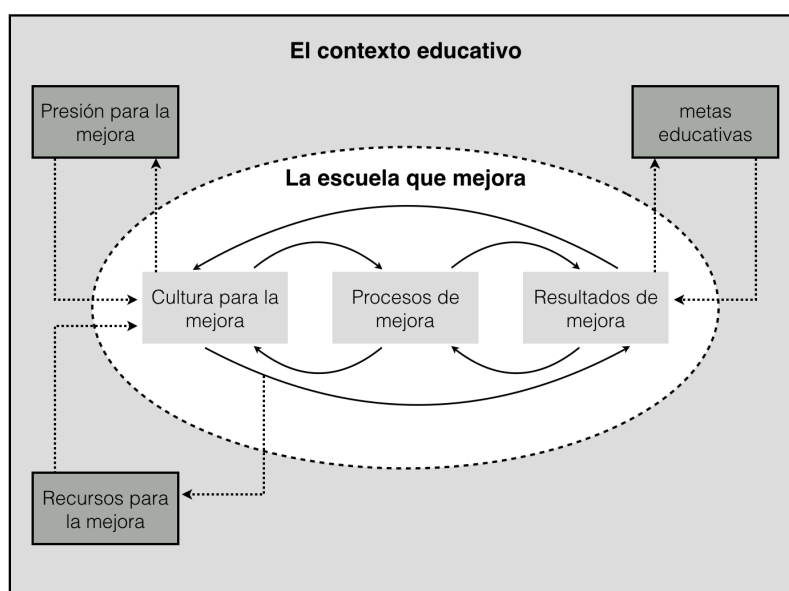
Las investigaciones más relevantes fueron llevadas a cabo por Peter Mortimore en 1988 y por Stringfield y Teddlie en 1989. También el movimiento de Mejora de la Escuela lanza muchos programas exitosos más preocupados por la práctica que por las teorías y los modelos, y que coinciden en la necesidad de cinco elementos: una buena planificación, muchas oportunidades de desarrollo profesional para aprender juntos, la participación de toda

la comunidad escolar, un liderazgo compartido por muchas personas, y procesos de reflexión sobre la práctica docente.

En 1991 se crea el *International Congress for School Effectiveness and School Improvement (ICSEI)*, una asociación que reúne a los investigadores de ambos movimientos, lo que permite un importante avance al favorecer el encuentro de investigadores y la realización de trabajos internacionales. De la colaboración de los estudiosos de ambas líneas de investigación surge la nueva idea de “*Mejora de la Eficacia Escolar*” que, con un objetivo fundamentalmente práctico, busca conocer qué procesos de cambio incrementan el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro. Aunque el movimiento se focaliza en el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje, no desestima la influencia del contexto externo al centro, y tiene como fin determinar y maximizar el valor añadido por la acción educativa.

De los primeros trabajos de investigación realizados en esta línea, el coordinado por Creemers, *Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement (ESI)*, aborda como objetivo prioritario conocer más profundamente los factores implicados en procesos de mejora de la eficacia escolar y elabora un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar, recogido en la Figura 1.

Figura 1
UN MARCO PARA LA MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



Fuente: (Murillo, 2002)

Lo primero que aclara este marco comprensivo es que el contexto educativo del país en el que la escuela está ubicada influye en la mejora de la escuela por medio de las metas educativas reflejadas en el currículo nacional y regional, los recursos económicos y condiciones de trabajo, y la presión ejercida por los resultados de evaluación externa o por la sociedad misma.

El segundo elemento que define el proceso de mejora es el centro educativo, dentro del cual resultan esenciales tres elementos: la cultura para la mejora, los procesos de mejora y los resultados de mejora. El primero, la *cultura* para la mejora está relacionada con la presión interna para la mejora y las historias previas de mejora del centro, pero también con la existencia de un liderazgo fuerte y participativo, y con la motivación de una comunidad escolar que, con un profesorado estable, comparte la misma visión y las mismas metas. Los *procesos* que favorecen la mejora son: la valoración de necesidades, el diagnóstico previo, la selección de áreas prioritarias, la planificación de las acciones, la aplicación de los planes, y la evaluación que conduce a la institucionalización. Los *resultados* de mejora esperados de esos procesos se centran en lograr la mejora del rendimiento académico, social y afectivo de los alumnos.

Tras una revisión histórica de las diferentes generaciones de programas de Mejora de la Escuela, compartimos, utilizando la expresión de Murillo y Krichesky (2015), algunas *lecciones aprendidas* sobre cómo son y qué hacen las escuelas que mejoran. Estas lecciones se centran en dos campos: los factores y estrategias para la mejora, y el proceso mismo de mejora.

3.2. Factores y estrategias para la mejora de la Escuela.

3.2.1. *Un profesorado que trabaja en red.*

Una constante en las escuelas que han desarrollado procesos de cambio eficaces es la presencia de una comunidad docente sólida y cohesionada, con un fuerte sentido de pertenencia, en la que el clima de trabajo y el nivel de colaboración fomenta la predisposición a la innovación, centrando los espacios de trabajo en equipo a mejorar los procesos de aprendizaje de profesores y de alumnos. En estas escuelas existe una cultura de aprendizaje que impregna la vida del centro y que se ve favorecida por procesos sistemáticos y rigurosos

de análisis y reflexión sobre la práctica docente. En ocasiones, estos centros comparten experiencias pedagógicas exitosas y problemáticas más allá de los muros escolares en redes de aprendizaje.

3.2.2. Un centro comprometido con la comunidad local.

Otro elemento que identifica a estas escuelas que mejoran es su implicación con la comunidad local participando en ella activamente sin perder de vista sus propias necesidades y objetivos. El diálogo permanente con la comunidad local les permite analizar y comprender las dificultades presentes en el centro escolar, convertirse en agente de cambio social y cultural y trabajar en red, con el apoyo y ayuda de la comunidad, con otros agentes sociales, incluidas las escuelas de cercana localización.

Algunas experiencias de mejora dan muestras de cómo se pueden construir mecanismos de aprendizaje con la comunidad en sus múltiples vertientes: Aprender de la comunidad, con la comunidad, para la comunidad y como comunidad.

3.2.3. Un liderazgo colegiado, participativo y centrado en el aprendizaje.

Todos los procesos de cambio escolar eficaces comparten un rasgo común: una persona que ejerce el liderazgo promoviendo y sosteniendo una cultura de aprendizaje y mejora continua en su centro. Tres son las características principales del liderazgo eficaz para la mejora: ser un liderazgo distribuido, centrado en el aprendizaje y en la justicia social.

El liderazgo compartido.

Hoy en día no se entiende un liderazgo posible que esté centrado en una sola persona y cada vez toma más fuerza una concepción del liderazgo como tarea compartida que implica un cambio radical en la cultura escolar, ya que requiere del compromiso y la implicación de todos. Surge el liderazgo distribuido, que consiste no tanto en delegar responsabilidades sino en una mayor coordinación para aprovechar, en pro de un objetivo común, las capacidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Esta concepción cambia los roles en el seno de la comunidad educativa. Por un lado, las personas que ocupan cargos directivos se convierten en agentes de cambio cuya labor es facilitar e impulsar el desarrollo profesional, y aprovechar las competencias de los miembros de la comunidad educativa como recursos para el desarrollo docente. Por otro, el equipo docente rompe su aislamiento y su

práctica individual y se abre al trabajo en equipo. Esta visión del liderazgo se alinea con la propuesta de Kugelmass y Ainscow sobre las características del liderazgo para las escuelas inclusivas (Cuadro 4), haciendo una diferencia entre los líderes cuyo liderazgo viene dado por su puesto de responsabilidad y aquellos que, sin tener ningún puesto de responsabilidad en el centro, tienen la capacidad de animar y guiar al resto de sus compañeros.

El liderazgo para el aprendizaje.

Siguiendo con esta claridad a la hora de diferenciar los dos tipos de líderes, son los que ejercen algún cargo los que tienen la posibilidad de modificar las condiciones estructurales y organizativas del centro para mejorar la calidad de la enseñanza impartida. Las estrategias y acciones por parte de los equipos directivos que más influyen en el aprendizaje de los alumnos son:

- Establecer una visión clara para el centro.
- Fomentar el desarrollo profesional del equipo docente.
- Rediseñar la organización.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.
- Ofrecer espacios donde poder discutir, establecer y comunicar los objetivos de aprendizaje para docentes y estudiantes.
- Favorecer espacios de reflexión y diálogo problematizador y constructivo que cuestione la cultura docente dominante e invite a los profesores a evaluar sus creencias y prácticas.

El liderazgo para la Justicia Social.

Si hablamos de una mejora de la escuela *para todos*, es necesario inculcar en la comunidad educativa la idea de justicia social, para lo cual las personas que ejercen el liderazgo deben esforzarse por construir una organización educativa que favorezca la equidad educativa y social. El estilo y las prácticas de las personas que ejercen el liderazgo debe así promover el interés y el trabajo por el bien común, el aprendizaje y el fomento de la equidad y la participación, la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente.

3.2.4. Foco en la enseñanza y en el aprendizaje.

Si bien los cambios no deben estar dirigidos exclusivamente a los procesos de aula sino a todo el centro, es cierto que las escuelas que mejoran entienden que el aula es el núcleo del cambio y dan una gran importancia a las prácticas de enseñanza y a los procesos de aprendizaje. Es necesario entonces generar en la comunidad educativa cohesión en torno a ideas robustas relacionadas con el aprendizaje. También la autonomía institucional facilita que cada escuela emprenda un proceso de mejora atendiendo a sus propias necesidades, fortalezas y posibilidades.

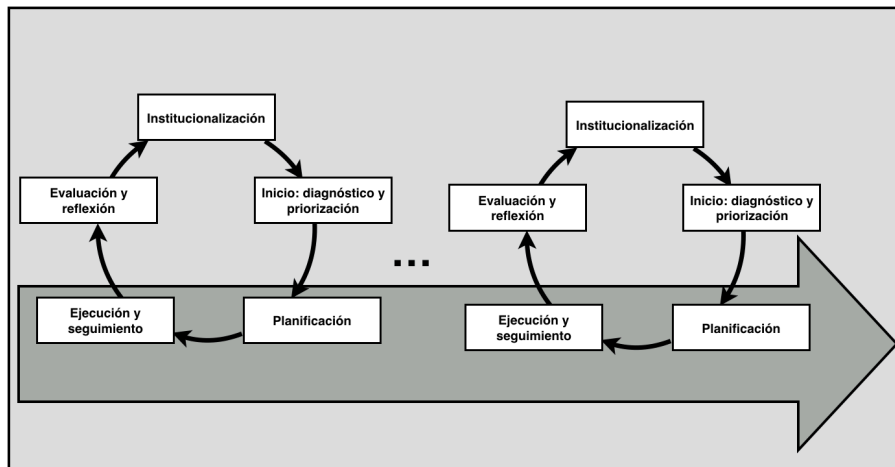
Los elementos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje que se repiten en las escuelas que mejoran son:

- Desarrollo de altas expectativas y normas culturales compartidas entre los miembros de la comunidad escolar.
- Toma de decisiones tras realizar diagnósticos de debilidades y fortalezas.
- Inversión en el desarrollo personal y profesional de las personas.
- Buen clima escolar y de aula.
- Mecanismos de rendición de cuentas apropiados.
- Buen criterio para seleccionar y adaptar las presiones de reforma que provienen de la administración pública.
- Replanteamiento de la manera de enseñar y de aprender.
- Combinación de estrategias metodologías, técnicas y procedimientos de evaluación.
- Preocupación por la educación emocional de los alumnos.

3.3. El proceso de cambio escolar.

Dado que la presente investigación recae sobre un proceso de cambio, vamos a desarrollar de manera más detenida este campo, desarrollado con más profundidad por Murillo y Krichesky (2012), que recalcan que el cambio no es una acción, sino un proceso circular de mejora compuesto por diferentes ciclos (Figura 2).

Figura 2
EL PROCESO DE CAMBIO ESCOLAR



Fuente: (Murillo & Krichesky, 2012)

3.3.1. *Iniciación, diagnóstico y priorización.*

Dicho proceso se *inicia* con la decisión de emprender un cambio. El desencadenante que genera dicha decisión puede ser una decisión interna o externa al centro educativo, pero sí es muy importante, para que el proceso de cambio tenga éxito, que el cambio no sea impuesto, sino que nazca de algún miembro de la misma comunidad educativa y sea asumido por el centro como propio. Es necesario entonces una labor de cohesión en torno a la propuesta, contagiando a la comunidad el entusiasmo por desarrollar el cambio, implicando a todos los miembros y consolidando un grupo de innovación comprometido con el cambio y que cuide el clima de convivencia y el trabajo en equipo. No se debe perder de vista que van a existir ciertas formas de resistencia al cambio traducidas en confusión, incertidumbre, desacuerdos e incluso rechazos por parte de ciertos sectores que habrá que saber gestionar.

Una vez logrado el consenso necesario para embarcarse en el proceso de cambio es necesario realizar un *diagnóstico* que, se realice o no con la ayuda de apoyos externos, debe ser lo más participativo posible y establecer de manera rigurosa, y no desde suposiciones o interpretaciones subjetivas de unos pocos, las líneas de acción necesarias para la mejora. El diagnóstico debe centrarse en el desarrollo de los estudiantes, la calidad del centro y la adecuación de los procesos de enseñanza en el aula.

3.3.2. Planificación.

Esta fase de *planificación* tiene un componente más técnico que consiste en plantear objetivos que conviertan los deseos en acciones planificadas. Un diseño y planificación acertados son cruciales para el éxito del proceso. Y si bien no pueden participar muchas personas en su diseño, es necesario que éste sea objeto de discusión y alcance cierto grado de consenso entre la comunidad educativa (alumnos, familias, personal no docente...) para que ésta se sienta comprometida con el cambio.

En cuanto a los objetivos planteados en el diseño, éstos deben ser ambiciosos pero realistas, y lo más concretos y operativos posibles. Los objetivos deben apuntar a tres direcciones: la mejora del desarrollo de los estudiantes, el incremento de la calidad de los centros en su conjunto, y la calidad de los docentes individuales.

En cuanto a las acciones de mejora, es importante que en la planificación éstas vayan acompañadas de estrategias, entre las que destacan como favorables la formación del profesorado, la distribución de roles y la participación de alumnos y familias. Se debe establecer prioridad entre las acciones y una secuenciación temporal de actividades, así como la modalidad de trabajo y las modalidades de evaluación del proceso.

Una buena planificación debe contar con una serie de criterios e indicadores cuantitativos y cualitativos previos que ayuden a evaluar posteriormente el nivel de impacto del proceso de mejora.

3.3.3. Ejecución y seguimiento.

En esta fase cobra especial relevancia el equipo de profesores, ya que será el principal protagonista (aunque no el único) de poner en marcha y articular las acciones planificadas en la fase anterior. En esta fase son muy importantes la disponibilidad de los recursos, unos buenos canales de comunicación y la flexibilidad en el trabajo. La forma de implementar dichas acciones puede realizarse de tres formas diferentes (González Gonzáles & Escudero, 1987): Trasladando fiel y eficazmente, lo estipulado en el proyecto de forma lineal, adaptando las exigencias de la innovación al contexto escolar (y viceversa), y asumiendo que el docente reinterpretará el plan original y lo adaptará según sus necesidades. Durante toda esta etapa debe realizarse un seguimiento del proceso a modo de “evaluación formativa”.

3.3.4. Evaluación y reflexión.

Finalizada la etapa de implementación, es oportuno realizar una evaluación que determine el nivel de logro de los objetivos de mejora. Al igual que en la etapa de diagnóstico, dicha evaluación puede ser interna y externa. Las herramientas de evaluación utilizadas deben responder a los criterios cuantitativos y cualitativos previstos en la fase de planificación. Entre otras herramientas, se encuentran los cuestionarios a alumnos, profesores y familias, los datos de evaluaciones de los alumnos, las comparaciones de resultados escolares, reuniones y seminarios de reflexión, revisión de los informes de seguimiento, etc. El proceso de evaluación debe cerrarse con una valoración final consensuada del proceso de cambio.

3.3.5. Institucionalización.

El objetivo final del proceso de cambio es esta última fase de *institucionalización*, en la que el cambio deja de ser considerado como novedad y pasa a formar parte de la cotidianeidad del centro. Para asegurar llegar a esta meta, es necesario que el cambio quede incorporado en la estructura, organización y recursos de la escuela, y no se desvanezca cuando desaparezcan el entusiasmo inicial o la persona que haya impulsado dicho cambio. Para ello es necesario ir construyendo en el centro de manera paulatina una cultura orientada hacia el cambio y la mejora permanentes. Para ello son necesarios los siguientes factores:

- Percepción y satisfacción por parte del profesorado de la eficacia del cambio.
- Apoyo por parte del equipo directivo.
- Estímulo continuo del aprendizaje y el desarrollo profesional.
- Integración en las rutinas generales de las nuevas prácticas.

Entre las principales estrategias que pueden asegurar el éxito de esta fase está el eliminar las prácticas rivales o contradictorias, hacer especial énfasis en la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurar la participación de la comunidad educativa, contar con un adecuado equipo docente, asistir y acompañar a los nuevos miembros del equipo docente y crear redes de aprendizaje internas y externas.

Hopkins (1996) apunta que lo importante es lograr el cambio cultural en las escuelas y tender hacia escuelas colaborativas, con altas expectativas para estudiantes y docentes y que estimulan que los docentes asuman una variedad de roles de liderazgo.

4. Justificación de esta investigación

En los apartados anteriores hemos desarrollado cómo es posible generar procesos de cambio en la escuela enfocados a la mejora de la oferta educativa desde la perspectiva de una educación de calidad que ofrezca igualdad de oportunidades para todo el alumnado, sin exclusión de ningún tipo. El presente trabajo de investigación se centra en uno de esos procesos de cambio, el llevado a cabo por el Centro de Formación padre Piquer a través del proyecto de las Aulas Cooperativas Multitarea. Cerramos este capítulo apoyándonos en los dos apartados anteriores para justificar la necesidad del presente trabajo de investigación.

En el curso escolar 2009/2010, siete años después de haber iniciado su andadura el proyecto de las ACM, realicé un estudio del proyecto en el marco de mi investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, con el objetivo de describir, analizar y evaluar el desarrollo del proyecto desde su implantación. La muestra para el estudio estuvo formada por los 594 alumnos provenientes de las siete cohortes que habían sido escolarizados en las ACM desde sus inicios hasta el momento de la investigación. Resumo en las líneas que siguen algunos de los resultados más relevantes de dicha investigación así como las conclusiones que abren la puerta a nuevas preguntas que constituyen el germen del presente trabajo.

El estudio realizado presta atención por un lado a las tasas de idoneidad¹ de los alumnos en 1º ESO previas a la escolarización en las ACM, que permiten identificar las diferencias entre las distintas cohortes y que afectan directamente a su nivel de competencia curricular. Por otro, atiende a las tasas de promoción² del alumnado, que permiten identificar las diferencias que aparecen una vez los alumnos han sido escolarizados en el centro. El estudio compara los resultados con las conclusiones inferidas por el informe sobre inclusión social realizado por Obra Social de Caixa Catalunya (VV.AA., 2009), según el cual la vulnerabilidad educativa presenta cuatro caras: masculina, inmigrante, heredada y geográficamente situada. Los datos analizados permiten confirmar dos de las variables

¹ La tasa de idoneidad de una edad se define como el porcentaje de alumnado de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso o los cursos que teóricamente se cursa o cursan respectivamente a esa edad. Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación 2000 (INCE, 2000).

² En el estudio, la tasa de promoción se define como el porcentaje de alumnado que no repite ningún curso una vez iniciada su escolarización en 1º ESO en las ACM, independientemente de su tasa de idoneidad al ingresar en 1º ESO.

citadas por el informe sobre inclusión social de Caixa Catalunya: el sexo y el origen extranjero³.

Tabla 3
TASAS DE IDONEIDAD EN 1º ESO Y TASAS DE PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LAS ACM, POR COHORTES, ATENDIENDO AL SEXO (EN %)

Cohorte	sexo	N	IDONEIDAD				PROMOCIÓN				
			%	%	ESO			BTO Y CFGM			
					1º ESO	1º	2º	3º	TITULA	1º	TITULA
					%	%	%	%	%	%	%
2003/04	hombres	27	74,1	74,1	59,3	51,9	37,0	33,3	22,2	18,5	
	mujeres	23	73,9	73,9	69,6	56,5	43,5	39,1	34,8	30,4	
2004/05	hombres	37	70,3	70,3	64,9	48,6	35,1	29,7	27,0	-	
	mujeres	43	90,7	90,7	93,0	74,4	65,1	60,5	39,5	-	
2005/06	hombres	53	69,8	69,8	81,1	67,9	54,7	49,1	-	-	
	mujeres	42	85,7	85,7	90,5	76,2	64,3	52,4	-	-	
2006/07	hombres	58	65,5	65,5	75,9	62,1	41,4	-	-	-	
	mujeres	41	75,6	75,6	95,1	92,7	75,6	-	-	-	
2007/08	hombres	47	59,6	59,6	85,1	61,7	-	-	-	-	
	mujeres	37	67,6	67,6	86,5	75,7	-	-	-	-	
2008/09	hombres	48	72,9	72,9	87,5	-	-	-	-	-	
	mujeres	44	81,8	81,8	93,2	-	-	-	-	-	
2009/10	hombres	52	76,9	76,9	-	-	-	-	-	-	
	mujeres	42	78,6	78,6	-	-	-	-	-	-	

Fuente: elaboración propia

Atendiendo a lo relacionado con la **cara masculina de la vulnerabilidad educativa**, el análisis de los datos (Tabla 3) constata que existen diferencias significativas entre la población masculina y la femenina de las ACM ya en las tasas de idoneidad de 1º ESO, es decir, en el momento de su escolarización en el centro y por causas exógenas a la acción educativa del centro. En aquellas cohortes en las que el porcentaje de hombres es menor, aumenta la tasa general de idoneidad en 1º ESO. En cuanto a las tasas de promoción, en ningún curso las diferencias entre hombres y mujeres siguen una tendencia de aumento o disminución. Podemos concluir entonces que en Padre Piquer las diferencias entre alumnos y alumnas en lo que se refiere a la idoneidad o a la promoción permanecen estables a lo largo de los distintos cursos, y que las medidas educativas de las ACM no ayudan a reducir la

³ El informe al que nos referimos en este capítulo utiliza el término *inmigrante*. En el estudio, así como en el presente trabajo de investigación, incluimos dentro del grupo *inmigrante* a todos los alumnos, españoles (nacionalizados o nacidos en España) o no, cuyo padre y/o madre haya nacido fuera de España.

brecha académica entre hombres y mujeres.

Profundizando en lo referente a la **cara inmigrante de la vulnerabilidad educativa**, el análisis de los datos (Tabla 4) constata que los alumnos escolarizados en 1º ESO tienen más probabilidad de llegar con desfase curricular si son de origen extranjero que si son de origen español. Sin embargo, una vez que inician sus estudios en 1º ESO en las ACM, la brecha entre los alumnos de origen extranjero y los de origen español se reduce considerablemente, llegando en algunas cohortes (2005/06 a 2007/08) a invertirse, de tal forma que es mayor el porcentaje de alumnos de origen extranjero que promociona que el de alumnos de origen español.

Tabla 4
TASAS DE IDONEIDAD EN 1º ESO Y TASAS DE PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LAS ACM, POR COHORTES, ATENDIENDO AL ORIGEN (EN %)

Cohorte	origen	N	%	IDONEIDAD		PROMOCIÓN				
				1º ESO	ESO			BTO Y CFGM		
					1º	2º	3º	TITULA	1º	TITULA
2003/04	español	30	60	83,3	73,3	63,3	46,7	46,7	33,3	30,0
	extranjero	20	40	60,0	50,0	40,0	30,0	20,0	20,0	15,0
2004/05	español	58	72,5	82,8	84,5	69,0	55,2	50,0	34,5	-
	extranjero	22	27,5	77,3	68,2	45,5	40,9	36,4	31,8	-
2005/06	español	65	68,4	83,1	84,6	75,4	64,6	56,9	-	-
	extranjero	30	31,6	63,3	86,7	63,3	46,7	36,7	-	-
2006/07	español	58	58,6	79,3	79,3	72,4	60,3	-	-	-
	extranjero	41	41,4	56,1	90,2	78,0	48,8	-	-	-
2007/08	español	39	46,4	71,8	84,6	69,2	-	-	-	-
	extranjero	45	53,6	55,6	86,7	66,7	-	-	-	-
2008/09	español	54	58,7	83,3	94,4	-	-	-	-	-
	extranjero	38	41,3	68,4	84,2	-	-	-	-	-
2009/10	español	46	48,9	82,6	-	-	-	-	-	-
	extranjero	48	51,1	72,9	-	-	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia

Las diferencias entre ambas poblaciones aumentan un poco en la promoción en 2º ESO y mucho más en la titulación en la ESO. Este dato lleva a inferir la eficacia del sistema de las ACM en 1º ESO en lo que se refiere a la nivelación curricular y a las oportunidades de mejora del rendimiento académico de los alumnos de origen extranjero. En lo que respecta a la promoción en 2º ESO, se puede concluir también el éxito del modelo de las ACM al comprobar que en las cohortes en las que los alumnos han estudiado 2º ESO en el modelo

ACM (2005/06 a 2007/08) –que son precisamente aquellas cohortes que iniciaron su escolarización en las ACM con las tasas de idoneidad más bajas y con una mayor tasa de escolarización de alumnos de origen extranjero– las diferencias entre alumnos de origen español y de origen extranjero son mucho menores que en las cohortes en las que los alumnos han estudiado 2º ESO en aulas tradicionales (llegando a invertirse en una de las cohortes).

Junto a este estudio de corte más cuantitativo, se realizó un estudio con el objetivo de evaluar el nivel de logro de los objetivos pretendidos por el modelo ACM según la percepción de los alumnos de la primera cohorte (2003/04) cinco años después. Los resultados de ambos estudios mostraban el éxito en la inclusión académica de los alumnos en situación de riesgo social, y las conclusiones dejaban la puerta abierta a múltiples preguntas. Profundizar en ellas nos permite compartir, como apunta Ainscow (2015), lo que hoy sabemos sobre las condiciones, motivaciones y procesos que ha seguido y sigue un centro educativo que, partiendo de su realidad concreta, quiere orientarse por los valores y principios de la inclusión. En la misma línea, el estudio de Tabarini et al. (2015) concluye con la necesidad de seguir estudiando el efecto de los centros educativos en los procesos de generación de vinculación o falta de vinculación, y de identificar los elementos que facilitan o limitan la vinculación escolar en sus distintas dimensiones.

En estas líneas se enfoca el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo recoge la fundamentación y el diseño de la metodología utilizada en este trabajo de investigación. El primer apartado introduce las bases epistemológicas sobre las cuales se fundamenta la investigación. El segundo apartado justifica la opción por el uso de la metodología cualitativa para la recogida y el análisis de datos empíricos, desarrolla las principales características y aproximaciones de dicha metodología, y se centra en el estudio de casos desde una perspectiva fenomenológica. El tercer apartado ofrece el diseño metodológico específico de esta investigación: participantes, técnicas de recogida de evidencias empíricas, análisis de datos y criterios de calidad de la investigación.

1. La representación de mapas para conocer la realidad

Cuenta la historia (Fourez, 2015) de un inspector de Marina que descubrió que en una barcaza de pesca no se utilizaban los instrumentos y mapas requeridos para la navegación en alta mar, ya que para orientarse era suficiente el conocimiento del mar que a lo largo de los años el capitán de la nave había adquirido a fuerza de familiarizarse con el medio. Aunque el capitán era perfectamente capaz de encontrar su ruta, y demostrar así que *conocía* el mar, no era capaz de explicar con precisión cómo encontraba la ruta de manera eficaz sin ningún tipo de mapa. Es muy posible que el capitán no contase con mucha información que las novedades tecnológicas pudiesen aportarle sobre el mar en el cual navegaba. Y sin embargo, el capitán conocía lo necesario y suficiente para navegar por su mar sin perderse ni encallar, y volver con la nave cargada de peces.

Esta historia puede servirnos como inicio para adentrarnos en la fundamentación metodológica del presente trabajo. Toda investigación se acerca a una realidad específica –el mar de nuestra historia anterior– para conocerla en profundidad. La historia anterior muestra dos formas diferentes de conocer el mar. La primera es la del capitán, que ha hecho del mar su vida, y se mueve por él como muchos nos movemos por nuestra casa con las luces apagadas. La segunda forma es la del inspector de Marina: utilizando mapas y otros instrumentos de navegación.

Nuestro mar, la realidad que ocupa nuestra atención en la presente investigación, es el del proyecto de las Aulas Cooperativas Multitarea del Centro de Formación Padre Piquer. Apoyándonos en la historia del inspector y el capitán, si queremos conocer en poco tiempo (y no en toda una vida como el capitán) la realidad del proyecto de las ACM, podemos hacerlo de dos formas diferentes: La primera, lanzándonos al mar, ya sea como parte de la tripulación

o acompañándola. La segunda forma es mediante el uso de mapas de navegación elaborados por otras personas. Si bien el presente trabajo de investigación pretende acercar al lector a la realidad de las ACM desde esta segunda vía (los mapas que la tripulación de la nave – alumnos y profesores– hacen de su mar), no debemos olvidar –y a ello hemos aludido ya en la reflexión previa– que quien escribe el relato final forma parte también de la tripulación.

Así, este trabajo pretende mostrar un mapa que pueda servir de representación de lo que son las ACM, mediante “fotos escogidas” que son una de las múltiples representaciones posibles de la realidad. Fourez (2015) utiliza la imagen del mapa como analogía de la forma en que nos acercamos al conocimiento de la realidad. Existen todo tipo de mapas posibles sobre una misma realidad, y cada uno de ellos destaca aquellos elementos que la persona que los elabora considera significativos en función de unos intereses específicos. Así, las representaciones nunca son neutras ideológicamente, sino el resultado de una construcción en la que la ideología de las personas impregna la inventiva, las negociaciones y la estandarización de los elementos representados. Lo que hace entonces que una representación de la realidad sea válida no es tanto la imitación de la realidad tal cual es, sin atisbos de impregnación ideológica (objetivo imposible), cuanto la adecuación de dicha representación para el proyecto para el cual ha sido elaborada.

Cabe entonces preguntarnos con qué objetivo nos acercamos al conocimiento de las ACM, ya que la respuesta a esta pregunta nos guiará a la hora de focalizar nuestra atención y de elegir qué elementos consideramos significativos para plasmar en nuestro mapa o nuestra foto. Sólo así podremos preguntarnos si la representación de las ACM que el presente trabajo comparte es adecuada o no. Nos adentramos aquí en una manera de mirar la realidad que se aleja de presupuestos positivistas y asume un enfoque socio-constructivista del conocimiento. Así, nuestro objetivo no es medir la validez de nuestros resultados en función de si éstos constituyen o no un espejo objetivo de la realidad, si la foto *imita* dicha realidad, sino el asumir la construcción subjetiva e interesada del conocimiento, el hecho de que la foto *representa* la realidad, y desde ahí evaluar si dicha representación se adecúa al objetivo y sirve como guía al movernos en esa realidad.

Al contar la historia del inspector y el capitán, Fourez es consciente de que la discusión sobre la realidad a partir de un mapa sin pisar el terreno puede ser peligroso. Sumándonos a esta idea hemos comenzado nuestra reflexión previa avisando de este peligro con la historia del profesor cuyo conocimiento sobre la calidad de la escuela era exclusivamente teórico, ya que no pisaba una escuela desde hacía veinte años.

Los resultados que compartimos en la presente investigación suponen una doble representación de la realidad, y por lo tanto cuentan con un doble filtro ideológico. Como insistiremos más adelante al desarrollar el enfoque fenomenológico del presente trabajo, la primera representación de la realidad es la que comparten los participantes en la investigación cuando, desde su cultura y su ideología, narran su experiencia en las ACM. La segunda representación filtrada es la que realizo yo como investigador, decidiendo qué fotos y en qué orden van a formar parte del álbum definitivo. Desde un enfoque positivista, el lector puede considerar que esto supone un límite para el conocimiento de la realidad y puede libremente considerar que el álbum o mapa que presento es reduccionista y no válido. Pero si el lector asume el enfoque desde el cual se aborda y presenta la investigación, su consideración sobre la validez de los resultados tornará en preguntarse si el mapa le facilita lo que la investigación pretende. Compartimos entonces el plan de la investigación, comenzando por el objetivo que se plantea.

2. Plan y método de investigación

2.1. Objetivo.

En el apartado anterior hemos realizado una analogía entre el uso de los mapas o de las fotografías y el conocimiento de la realidad, aclarando que toda construcción del conocimiento se realiza a partir de unos intereses que condicionan la manera de observar y de representar la realidad, y planteando la necesidad de preguntarnos previamente para qué queremos acercarnos a esa realidad concreta sobre la cual queremos investigar.

Como ya hemos compartido en el capítulo anterior, en el curso escolar 2009/10 se realizó un estudio evaluativo de las ACM, cuyos resultados mostraban el éxito en la inclusión académica de los alumnos en situación de riesgo social. Las conclusiones de dicho estudio dejaban la puerta abierta a múltiples preguntas: ¿Cuáles son los mecanismos específicos que favorecen la inclusión en el centro? ¿Cómo entiende el centro la atención a la diversidad y cómo la aborda en la aplicación del currículo? ¿Cuáles son los factores causales en la motivación de los alumnos? ¿Se está convirtiendo la mejora de las tasas de idoneidad y de promoción en una tendencia a lo largo de los años? ¿Cómo se gestionan los conflictos y las conductas disruptivas en el centro y en las aulas? ¿Qué uso se hace de los materiales curriculares para favorecer la globalización del aprendizaje? ¿Cuál es la dinámica de

inclusión del alumnado de origen extranjero? Éstas y algunas preguntas más cerraban el estudio. Pero entre todas ellas, flotaba el deseo de realizar un diagnóstico participativo en profundidad sobre el modelo de las ACM para determinar la coherencia o incoherencia entre nuestra acción educativa y tres elementos: a) la realidad sociocultural de los alumnos, b) nuestra propia intencionalidad educativa y enfoque de centro, y c) los resultados de aprendizaje. Todo ello con el objetivo de que el diagnóstico nos sirviese de guía, en la línea de la invitación de Ainscow y Booth (2002) en el *Index for inclusion*, en la mejora de la propuesta educativa en lo que se refiere a la inclusión.

Pensar en un diagnóstico participativo en profundidad abría la puerta a una investigación apasionante, siempre y cuando se determinase muy bien el nivel de profundidad. En las primeras entrevistas en las que planteaba a mis directores de tesis mi plan de investigación, mi ambición en el planteamiento no se correspondía en absoluto con las dosis de realidad necesarias para llevar a cabo dicha investigación, teniendo en cuenta mi realidad laboral y la carga de trabajo que ya de por sí tiene el formar parte del proyecto de las ACM de Padre Piquer. Con la ayuda de los directores fuimos acotando el plan para hacerlo viable de acuerdo a mis posibilidades de tiempo, optando por poner el énfasis especialmente en la cuestión más perceptiva, centrar la atención en cómo los protagonistas del proyecto, alumnos y profesores, viven la experiencia.

Con todo esto, establecimos lo que ha sido el objetivo general del presente proyecto de investigación: **Describir, analizar y evaluar el desarrollo del proyecto de organización del currículo conceptualizado como “Aulas Cooperativas Multitarea” (en adelante ACM), ejecutado por el Centro de Formación Padre Piquer, en particular respecto al impacto psicopedagógico del mismo sobre el alumnado que cursa sus estudios en dichas aulas.**

Para poder alcanzar este objetivo más general, me planteo otros dos objetivos específicos:

- Contextualizar el modelo de las ACM dentro del proceso histórico y del Proyecto Educativo del Centro de Formación Padre Piquer, explicitando los objetivos, principios psicopedagógicos y criterios de organización que fundamentan la acción educativa en las ACM.
- Exponer y analizar la valoración que los diferentes alumnos de una cohorte y sus profesores hacen de la experiencia formativa.

El interés que pueden generar los resultados de este trabajo de investigación es doble. Por un lado, el análisis de los datos ofrece resultados que permiten plantear *ad intra* desafíos para la mejora del propio modelo. Por otro lado, desde hace ya varios años, el modelo de las ACM está siendo objeto de interés por parte de la comunidad educativa a nivel nacional e internacional, hasta el punto de servir de modelo para otros proyectos educativos que apuntan a la inclusión del alumnado generalmente excluido del sistema. Teniendo una experiencia vicaria de las ACM, otros centros han aprendido elementos generales –que Stake (1998) llama generalizaciones naturalistas – que les han servido como inspiración para diseñar un proyecto educativo adaptado a su propia realidad. Es el caso, por ejemplo del colegio Gaudem en Madrid, en cuyas aulas alumnos sordos y oyentes comparten la jornada escolar, o del colegio Blanca Paloma de la Fundación SAFA, ubicado en el barrio de Los Pajaritos en Sevilla, que alberga a un alto porcentaje de alumnado y familias en situación de riesgo social.

Con esto, el interés del presente trabajo de investigación reside en el hecho de que un estudio en profundidad del proyecto facilita la posibilidad de que las generalizaciones naturalistas se puedan hacer con más conciencia de qué es lo que funciona y lo que no funciona a la hora de diseñar un proyecto basado en el modelo.

2.2. El enfoque cualitativo.

En el apartado anterior hemos presentado el objetivo que justifica la presente investigación, insistiendo en la relevancia del segundo objetivo específico: exponer y analizar la valoración que alumnos y profesores hacen de la experiencia formativa. Este objetivo sólo podrá alcanzarse si somos capaces de captar y traducir cuál es la vivencia que éstos tienen del proyecto y qué significado tiene para ellos dicha vivencia; es a esto a lo que globalmente nos referimos cuando hablamos de “impacto psicopedagógico del proyecto”.

Así, nuestro deseo de construir conocimiento a partir de la vivencia personal que otras personas tienen sobre una experiencia nos lleva enfocar nuestra investigación desde una metodología de corte cualitativo. Denzin y Lincoln definen la investigación cualitativa de la siguiente manera (traducción propia):

La investigación cualitativa es una actividad situada que coloca al observador en el mundo. La investigación cualitativa consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas

transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones entre las que están las notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y notas personales. A este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, en un intento de dar sentido o interpretar fenómenos en términos del significado que las personas dan a dicho fenómeno. (Denzin & Lincoln, 2011)

Trasladando esta definición al presente trabajo, podemos decir que esta investigación está formada por un conjunto de prácticas que me colocan como investigador en el mundo de las ACM y me permiten estudiarlas desde dentro, no sólo interpretando la realidad que vivimos, sino transformando a través de mi interacción con los alumnos y profesores nuestra percepción de las ACM y por tanto nuestra manera de ser y actuar en ellas.

2.2.1. Características de la investigación cualitativa.

En el presente apartado desarrollo las características generales de la investigación cualitativa a partir de las aportaciones de Creswell (2013), Lichtman (2013) y León y Montero (2015), y hago hincapié en aquellas que considero que están especialmente presentes en este trabajo.

Perspectivas de los participantes.

En general, el objetivo principal de la investigación cualitativa es proporcionar una descripción, interpretación y comprensión en profundidad del comportamiento, la experiencia o el discurso de las personas, asumiendo que las personas reaccionamos a nuestro ambiente en función del significado que éste tiene para nosotros. Así, el medio que utilizamos para entender la realidad social en la que nos movemos es el de preguntarnos por los significados diversos y subjetivos que las personas damos a nuestra experiencia de las cosas, los hechos, las situaciones, los procesos, el entorno, etc. Adentrarnos en el mundo de los significados supone reconocer que no existe una única realidad objetiva, sino que múltiples realidades se construyen a través de la complejidad de miradas y la diversidad de experiencias de vida y de interacciones sociales. Desde ahí, la construcción del conocimiento sólo será posible a través de la experiencia subjetiva de las personas, lo que lleva al investigador a confiar lo máximo posible en la mirada de los participantes. En ese sentido, la opción por el enfoque cualitativo

encaja con nuestro objetivo de investigación, ya que lo que buscamos es conocer la valoración que los protagonistas del proyecto de las ACM hacen de la experiencia formativa. No existe una valoración única ni una única forma de vivir la experiencia de las ACM. Como ejemplo, en varias entrevistas realizadas los participantes han compartido experiencias opuestas frente a un mismo hecho. A la hora de contrastar con unos y con otros las diferentes miradas, me resultó curioso cómo algunos participantes asumían esa multiplicidad de miradas: “*Si te dicen que el proceso no fue participativo es porque ellos lo han vivido así, y entonces es verdad*”.

Dinamismo y flexibilidad del proceso.

Dado que el objetivo es profundizar en el mundo de los significados y no de las verificaciones, en la investigación cualitativa no existe la necesidad de negociar con hipótesis previas. En ese sentido, cuanto más amplias sean las preguntas iniciales que se plantean a los participantes de la investigación, más permiso tendrán para construir su propio significado de una situación. Esto hace que el diseño de cada estudio sea flexible y permita que durante el proceso se vayan realizando los cambios pertinentes en el plan de investigación en función de las nuevas preguntas y las nuevas vías de exploración. Así, la investigación cualitativa es fluida y en constante cambio. El plan inicial de investigación del presente trabajo se planteó en estos términos de flexibilidad, combinando diferentes modelos de entrevistas grupales, más o menos dirigidas, para comprobar qué modelo proporcionaba más información válida. Como veremos más adelante, las entrevistas en las cuales las preguntas eran más abiertas proporcionaban más información y de más calidad a la hora de poder acceder al mundo de las experiencias subjetivas de los alumnos. Constatar esto me permitió durante el proceso reencauzar el resto de entrevistas grupales e individuales.

Explicación desde el interior del fenómeno.

La única forma de acceder al mundo de los significados es desde el interior del fenómeno objeto de estudio. El investigador debe adentrarse en el mismo campo donde los participantes experimentan el fenómeno estudiado, y en ese contexto natural recoger la información necesaria, mediante observación, conversaciones con los participantes, u otras acciones que le permitan estudiar los fenómenos de manera holística. La variedad de datos recogidos en el entorno natural de los participantes permiten al investigador un razonamiento

complejo que parte de la lógica inductiva pero sin despreciar el razonamiento deductivo. Mediante la lógica inductiva, el investigador da forma a los temas de estudio en la medida que éstos emergen de los datos específicos recogidos. Pero los investigadores utilizan también el pensamiento deductivo contrastando continuamente dichos temas con los datos. En este caso, mi presencia continua en las ACM desde varios años antes del inicio de la investigación ha supuesto una oportunidad de cara a comprender sin problema ninguno todo aquello que los participantes del proyecto han compartido en sus relatos.

El protagonismo de la palabra.

En la investigación cualitativa, los datos se recogen, como ya hemos dicho, a través de conversaciones con los participantes, registros de observaciones realizadas, etc. Así, la evidencia empírica se expresa mayoritariamente en forma verbal. El acceso a la experiencia subjetiva de los participantes se realiza mediante la palabra más que mediante los números. Como ya hemos explicado con anterioridad, en la presente investigación no estamos interesados en *cuántos* alumnos promocionan, cuál es el *porcentaje* de alumnado en situación de riesgo social, cuál es la *correlación* entre el origen del alumnado y su rendimiento, información que se registra toda de forma numérica. Nos interesan las experiencias. Y es la palabra la que nos permite expresar, registrar, interpretar y comunicar dichas experiencias. El texto escrito se convierte así en medio privilegiado del proceso de investigación, un texto cuyo estilo suele ser menos técnico y formal que el usado en la investigación más tradicional de corte cuantitativo. Como veremos más adelante, la palabra es la gran protagonista en esta investigación por el uso sistemático de la entrevista para la recogida de datos, ya que la entrevista no es otra cosa que “dar la palabra” a los participantes.

Subjetividad del investigador.

No vamos a insistir mucho en este punto, ya que ha sido suficientemente desarrollado en la reflexión previa y en los apartados anteriores de este capítulo. Hemos insistido en que el conocimiento nunca es neutro, ya que desde el primer momento en que se accede a la realidad, los presupuestos ideológicos y axiológicos condicionan toda elección y toda acción: qué se va a observar, cómo, qué datos se quieren recoger, para qué, cómo se van a interpretar y ordenar, cómo se van a comunicar los resultados, etc. En ese sentido, no es posible obtener los mismos resultados en dos investigaciones sobre el mismo tema realizadas por personas

diferentes. El investigador se convierte pues en instrumento clave. Y si bien todos los investigadores incorporan a su estudio su ideología y sus valores, los investigadores cualitativos los hacen explícitos. En el caso que nos ocupa, la reflexión previa realizada y el marco de justificación de la tesis en el Capítulo I muestran ya mi posición, mi ideología, mi manera de mirar la acción educativa. Todo ello, con sus muchas luces y sus muchas sombras, impregna todo el proceso de investigación, desde la recogida de datos hasta la redacción de las conclusiones finales.

2.2.2. Diferentes aproximaciones cualitativas.

Existen varias vías para encaminar una investigación cualitativa. La elección del camino de investigación debe estar conectada tanto al tema objeto de estudio y a las preguntas de investigación como a los participantes elegidos para incluir en el estudio. Creswell (2013) y Lichtman (2013) presentan cinco enfoques para realizar estudios cualitativos: el narrativo, el fenomenológico, el de teoría fundamentada, el etnográfico y el estudio de casos. En las siguientes líneas presentamos de manera muy sucinta un breve resumen de las aproximaciones narrativa, etnográfica y de teoría fundamentada. En el siguiente apartado desarrollaremos el estudio de casos y el estudio fenomenológico, ya que son las aproximaciones realizadas en el presente estudio de investigación.

Investigación narrativa.

Las narrativas son las estructuras o modelos que la gente suele emplear para contar historias de experiencias vividas. Pero como apunta Lichtman (2013), por mucho que nos fascinen las historias, y nos maravillen los relatos de gente común que se enfrenta con éxito a desafíos extraordinarios, estas historias narradas no tienen por qué constituir una investigación en sí misma. Lo que hace de estas biografías, auto-etnografías, historias de vida, etc., una investigación, es el proceso interpretativo o de construcción de significado a partir de la historia narrada.

Si bien el medio privilegiado para la recogida de datos de historias narrativas es la entrevista, también son muy útiles otros métodos como la observación, recopilación de documentos e imágenes, etc. El análisis de datos puede centrarse en lo que el sujeto ha

contado (análisis temático), en cómo lo ha contado (análisis estructural) o en el destinatario de la historia (análisis dialógico).

La narración de la historia por parte del investigador debe tener en cuenta la secuencialidad, la trama y la dimensión social de lo narrado (León & Montero, 2015). La secuencialidad hace referencia a la ordenación temporal por parte del investigador de los hechos o situaciones compartidas por los sujetos en un orden que no siempre es cronológico. La trama es lo que integra las partes en el conjunto y mantiene la conexión entre el principio y el final, dando significado a la totalidad de la narración. Toda narración se refiere a hechos concretos e intenta explicar lo ocurrido desde patrones culturales compartidos. El papel del investigador consiste en identificar en las narraciones los puntos de inflexión, tensiones específicas o interrupciones que puedan convertirse en objeto de análisis e interpretación. Los lugares y situaciones específicos de interacción social en los que han tenido lugar las historias son también importantes para poder dar significado a las historias narradas.

Investigación etnográfica.

Los estudios etnográficos, muy populares en el ámbito educativo en la década de los 80, tienen su origen en los estudios antropológicos de las primeras décadas del siglo XX. Su objetivo es realizar una comprensión compleja y lo más completa posible de la cultura de un grupo de personas mediante la descripción e interpretación de sus conductas, sus interacciones sociales, sus valores aprendidos y compartidos, sus creencias y su lenguaje. Este grupo puede ser reducido (un pequeño grupo de profesores, por ejemplo), pero en general suele ser un grupo amplio de personas (el conjunto del profesorado de un centro educativo, los alumnos de las escuelas de una comunidad campesina, etc.). El deseo por comprender desde dentro la cultura de este grupo implica una inmersión en su entorno natural, en el cual el investigador hace su trabajo de campo mediante observación participante, registro de notas, entrevistas a las personas, etc. Los etnógrafos se esfuerzan no sólo en explicar las conductas de las personas, sino comprenderlas insertas en el contexto en el que tienen lugar, buscando patrones culturales e ideológicos a través del lenguaje y el comportamiento. El análisis de los datos descansa en una perspectiva *émica* de la realidad, es decir, en cómo los participantes perciben dicha realidad. El informe incorpora esta perspectiva de los participantes mediante citas textuales, y sintetiza y filtra los datos a través de la perspectiva *ética* científica para desarrollar una interpretación cultural general.

Teoría fundamentada.

Mientras que la investigación narrativa se centra en historias individuales contadas por los participantes y la etnografía enfatiza la descripción en profundidad de la cultura de un grupo de personas, el objetivo de esta aproximación cualitativa, desarrollada en la década de los 60 y muy utilizada en educación, es ir más allá de las descripciones e interpretaciones y generar o descubrir una teoría –para un proceso, una acción o una interacción– que emerja del análisis de los datos de los participantes que han participado en el proceso de investigación. Cuando hablamos de que el investigador apunta a desarrollar una teoría de una acción o un proceso, nos referimos a que busca desarrollar una comprensión o explicación general de dicho proceso.

La recogida de datos suele hacerse principalmente por medio de entrevistas, a partir de las cuales el investigador inicia un proceso de análisis basado en la comparación constante de los datos. Lo que caracteriza a los estudios de teoría fundamentada es precisamente este proceso de avance y retroceso. El investigador avanza realizando nuevas entrevistas y retrocede incorporando los nuevos datos a los análisis ya realizados para realizar las comparaciones pertinentes.

En el proceso de análisis cobran especial importancia las notas de campo registradas por el investigador, que se convierten en parte del desarrollo de la teoría en la medida en que el investigador plasma en ellas ideas que pretenden formular el proceso observado y esbozar su flujo. El proceso sólo finaliza cuando el investigador considera que ha alcanzado la “saturación de datos”, esto es, cuando los nuevos datos no aporten información nueva o de ellos no emerjan nuevos conceptos. Es entonces cuando el investigador puede presentar la teoría o explicación general del proceso.

2.3. El estudio de caso único desde una perspectiva fenomenológica.

En el apartado anterior hemos desarrollado tres de las cinco aproximaciones metodológicas propuestas por Creswell y Lichtman: la investigación narrativa, la etnografía y la teoría fundamentada. En el presente apartado desarrollamos las otras dos aproximaciones, el estudio de casos y los estudios fenomenológicos, ya que la presente investigación se ha realizado uniendo ambas aproximaciones. Efectivamente, el presente trabajo es un estudio de caso único que hemos abordado desde una perspectiva fenomenológica. Veamos en qué

consiste cada una de las aproximaciones y en qué medida la presente investigación bebe de cada una de ellas.

2.3.1. El estudio de casos.

Definición.

La investigación con estudio de casos es tal vez la aproximación que ha generado en la comunidad investigadora más disparidad a la hora de considerarla o no como una metodología en sí misma. Yin (2009) y Simons (2011) hacen un repaso de las visiones de diferentes autores, incorporando tanto aquellas que dicen que el estudio de casos no puede ser considerado un método de investigación formal, sino más bien un escenario exploratorio de otro tipo de métodos de investigación, como las que sí lo consideran una metodología en sí. Simons aclara que lo que hace que la investigación sea un estudio de caso es el estudio de su singularidad. Por ello, no debemos confundir el estudio de casos con la investigación cualitativa, aunque muchas veces el estudio de casos utilice esta metodología. León y Montero (2015) hacen una diferencia entre el estudio de casos desde la perspectiva tradicional y desde la perspectiva cualitativa. Desde la perspectiva tradicional presentan el estudio de casos como un “modo de escribir de forma detallada las características de un individuo en condiciones especiales”, y aunque apuntan que un estudio de este tipo puede presentar informaciones lo suficientemente relevantes como para obligar a replantear nuevas hipótesis sobre el caso, el establecimiento de relaciones y generalizaciones puede resultar problemático. En ese sentido Stake y Simons apuestan también por una perspectiva más cualitativa del estudio de casos. Stake (1998) señala que el estudio cualitativo de casos es una investigación de carácter muy personal, y que es el valor interpretativo del investigador y del lector lo que da calidad y utilidad a la investigación. Por su parte, Simons insiste:

Los datos subjetivos son una parte integral del caso. La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas. Mi idea es que el investigador es el principal instrumento en la recolección de datos, la interpretación y el informe. (Simons, 2011, p. 21)

Recogiendo diferentes elementos de las propuestas de Yin (2009), Creswell (2013) y Simons (2011), consideramos la investigación con estudio de casos como una aproximación cualitativa en la que el investigador explora exhaustivamente uno o varios casos de la vida real desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de dicho caso en su contexto, especialmente cuando los límites entre el caso estudiado y su contexto no son evidentes.

Un rasgo distintivo, según estos autores, de la investigación con estudio de casos es que busca generar una comprensión profunda del caso, para lo cual se realiza una exhaustiva recogida de datos a través de múltiples fuentes de información (observaciones, entrevistas, material audiovisual, documentos, informes, etc.). Según Creswell, confiar en una sola fuente de datos no resulta suficiente para que la comprensión del caso pueda ser profunda. El análisis de todos los datos desemboca en un informe que recoge tanto la descripción del caso como los resultados del análisis con los temas más importantes que el investigador ha descubierto analizando dicho caso. Los estudios de casos terminan a menudo con conclusiones realizadas por el investigador sobre el significado total derivado del caso. Estas conclusiones son lo que Stake (1998) llama asertos o generalizaciones menores.

Objetivo.

Estudiamos un caso cuando tiene un interés especial en sí mismo (Stake, 1998). Muchas veces el caso para objeto de estudio es elegido porque se considera un caso típico o también un caso ejemplar que puede iluminar al investigador a la hora de profundizar o responder a preguntas relacionadas con uno o varios problemas o *temas* controvertidos (Stake, 1998). En ese caso, cuando el centro de la investigación está puesto en responder a preguntas temáticas y el caso es un medio para llegar a la comprensión profunda de los temas, Stake lo llama *estudio instrumental de casos*. Según Yin (2009), cuanto más las preguntas del investigador busquen explicar una circunstancia presente (por ejemplo cómo o por qué funciona algún fenómeno social), más relevante será el método de estudio de casos.

Sin embargo, como apunta Stake, no siempre el estudio de un caso se inicia por porque éste pueda ser un buen instrumento mediador entre el investigador y sus preguntas temáticas, sino que muchas veces el caso viene dado y no es posible elección alguna. Es lo que Stake denomina *estudio intrínseco de casos*. Así ocurre, como apunta Stake, cuando el investigador siente curiosidad por unos determinados procedimientos o cuando asume la responsabilidad de evaluar un programa, viéndose obligado a tomarlo como objeto de

estudio. El caso en sí mismo se convierte en un fin, llegando a tener más importancia que los temas o situaciones problemáticas que surjan en dicho caso.

Sea intrínseco o instrumental, lo que se espera de un estudio de casos es que abarque la complejidad del caso (Stake, 1998) generando una comprensión profunda del mismo (Simons, 2011). Esta comprensión profunda es el conocimiento que genera el proceso de investigación. Ahora bien, de la misma manera que en el primer apartado del presente capítulo la analogía entre los mapas y el conocimiento de la realidad nos recordaba que toda representación de la realidad tiene una intención, cabe preguntarse cuál es la intención que subyace bajo ese deseo de comprender en profundidad el caso. La pluralidad de intenciones genera pluralidad de estudios de caso. Simons (2011) recoge distintos tipos de estudio de caso que plantean diferentes autores. Unos, por ejemplo, buscan una teoría mientras que otros quieren validarla. Unos cuentan simplemente historias, otros pretenden evaluar. Hay estudios de caso descriptivos, interpretativos y evaluativos. Después de mostrar los diferentes tipos que otros autores desarrollan, Simons se centra en tres tipos más generales de estudio de caso: el dirigido o generado por la teoría, el evaluativo y el etnográfico.

Con todo lo expuesto hasta ahora sobre la investigación con estudio de casos, es momento ahora de frenar y tomar posición. El presente trabajo tiene como objetivo investigar la particularidad de un caso singular (Simons, 2011) como son las ACM del Centro de Formación padre Piquer. Como ya hemos compartido en varias ocasiones, es un hecho que las ACM constituyen un caso singular y que su interés por sí mismo es el que guía esta investigación, por lo que podemos hablar de un estudio de casos intrínseco. Y recogiendo la clasificación realizada por Simons, podemos decir que la presente investigación se plantea en la línea del estudio de casos evaluativo, ya que tiene como objetivo discernir el valor del programa o el proyecto que constituye el caso.

Ahora bien, todos los autores enfatizan el hecho de que para comprender en profundidad un caso, el investigador realiza una exhaustiva recogida de datos (observaciones, entrevistas, material audiovisual, documentos, informes, etc.). Sin embargo, el objetivo de la presente investigación está especialmente focalizado en el impacto psicopedagógico del proyecto, es decir, en la valoración que alumnos y profesores realizan de la experiencia formativa. Desde este punto de vista, podemos considerar este estudio de caso desde una perspectiva fenomenológica. Esta premisa condiciona desde el inicio el proceso entero de la investigación, desde la recogida de datos hasta el informe final. Por ello, desarrollamos a continuación los aspectos fundamentales de los estudios fenomenológicos.

2.3.2. La perspectiva fenomenológica.

La investigación fenomenológica se centra, al igual que la narrativa, en las experiencias vividas por los sujetos. Pero si los estudios narrativos presentan los relatos de sujetos individuales, la fenomenología se propone describir y entender la esencia de la experiencia vivida por un grupo de personas respecto a un fenómeno (León & Montero, 2015) (Lichtman, 2013) (Creswell, 2013).

En otras palabras, la fenomenología consiste en partir de un fenómeno expresado en términos de una idea (como puede ser el acoso escolar, la idea de crecimiento profesional, etc.) y explorar dicho fenómeno con un grupo de individuos que lo han experimentado, haciéndoles entrevistas en profundidad con el objetivo de que describan dicho fenómeno a partir de sus experiencias cotidianas. El investigador busca, pues, que los participantes compartan *qué* experiencia han tenido relacionada con el fenómeno estudiado y *cómo* ha sido dicha experiencia.

Una vez recolectados los datos, el trabajo analítico consiste en identificar los elementos más relevantes que definen la experiencia y categorizarlos de un modo que permita resumir lo expresado por todo el grupo y llegar a la esencia de la experiencia. En este momento, algunos autores como Giorgi y Giorgi (según León y Montero, 2015) consideran que es necesario el uso sistemático de la “reducción fenomenológica científica” (en la línea del concepto husserliano de *epoché*), por el cual el investigador deja a un lado sus prejuicios e ideas preconcebidas sobre el fenómeno en un intento de acceder a él como si fuese la primera vez que lo percibiese y poder comprenderlo así a través de las voces de los informantes. Para ello, el investigador identifica y comenta sus experiencias personales con el fenómeno y las aparta de la investigación para concentrarse en las experiencias de los participantes. De esta forma, los lectores, conociendo la experiencia del investigador, pueden juzgar por sí mismos si el investigador se centró únicamente en las experiencias de los participantes en la descripción sin dibujarse a él dentro del cuadro. Sin embargo, autores como Lichtman (2013), discrepan con este concepto de reducción fenomenológica, argumentando que dicha reducción es imposible de alcanzar desde el momento en que el investigador es el que interpreta los datos.

Los resultados del estudio consisten en la elaboración de un pasaje descriptivo, la descripción fenomenológica, compuesto de la esencia de la experiencia para el conjunto de los participantes, incorporando qué experimentaron y cómo lo experimentaron.

Una vez expuestas a grandes rasgos las características de la investigación fenomenológica, podemos comprender que el presente trabajo de investigación no constituye una fenomenología en sí, dado que no parte de un concepto o una idea sobre la cual los participantes hayan tenido alguna experiencia. Como ya hemos apuntado en el apartado anterior, nos encontramos ante un estudio intrínseco de caso único el cual, eso sí, abordamos desde una perspectiva fenomenológica. Ya hemos insistido varias veces en que nuestro objetivo en esta investigación no es tanto el de evaluar qué es lo que han aprendido los alumnos, o cómo lo han aprendido, o si han aprendido mucho o poco, sino el de recoger la valoración que los alumnos y profesores del proyecto de las ACM hacen de la experiencia formativa, en profundizar en cómo se sienten con respecto al proyecto y cómo desde ahí se hacen una representación de dicho proyecto. En ese sentido, nuestro énfasis va a estar en escuchar esa experiencia vivida, intentando recoger *qué* han experimentado los participantes en su paso por las ACM y cómo han vivido esa experiencia. De ahí que descartemos aquellos métodos de recogida de datos que no sean las entrevistas individuales o grupales.

Stake (1998) hace una diferencia entre los temas éticos y los émicos dentro de un estudio de caso. Según Stake, el investigador inicia su estudio con una serie de preguntas que el investigador aporta desde el exterior del caso mismo, ya que no tiene experiencia previa de él. Estas preguntas constituyen los temas éticos, los del investigador. Sin embargo, a medida que el proceso de investigación avanza, los temas evolucionan y desde dentro del mismo caso surgen los temas émicos, los de las personas que pertenecen al caso.

El presente trabajo es fiel testigo de esta afirmación de Stake, ya que si bien en un inicio planteábamos la investigación como un estudio de caso evaluativo (en términos de establecer la coherencia o incoherencia entre nuestra intencionalidad educativa, la realidad de nuestros alumnos, nuestra acción y nuestros resultados), el enfoque fenomenológico que ha conducido las entrevistas (limitando muchas de ellas a preguntar a los participantes “qué tal en las aulas”) ha permitido que surjan, como fruto insospechado, esos temas émicos a los que se refiere Stake. Frente a nuestras primeras preguntas relacionadas con la organización, la intencionalidad, nuestros conceptos de inclusión... los alumnos y los profesores han centrado su discurso fundamentalmente (aunque no sólo) en el aspecto relacional: qué relación se establece y cómo es esa relación entre los mismos profesores, entre profesores y alumnos, y entre los mismos alumnos. El bloque 2 de resultados recoge el desarrollo de estos temas émicos.

3. Diseño metodológico

Recogiendo todo lo expuesto hasta el momento, esta investigación asume una metodología de tipo cualitativo cuyo centro está en escuchar la voz de los participantes del proyecto, alumnos y profesores, sobre su experiencia en el proyecto de las ACM. Para ello, se ha realizado un estudio longitudinal, siguiendo a los alumnos que ingresaron en 1º ESO en el centro en el curso escolar 2012/13, desde su llegada al centro y durante tres años hasta que abandonaron el modelo y pudieron realizar una mirada retrospectiva a todo el proceso.

3.1. Participantes.

Como hemos dicho, para poder realizar este estudio queríamos contar con alumnos de una misma promoción y recorrer con ellos el camino escolar durante tres años. Para ello, y contando con la aprobación del centro, se envió a los alumnos y a sus familias una invitación para participar en el proceso de investigación en sus primeros meses de presencia en el colegio. El requisito para poder participar del proceso era contar con un consentimiento firmado tanto de los alumnos como de sus familias, una vez se les había explicado en qué consistía el proyecto y habiendo garantizado el anonimato y la confidencialidad de todos los datos.

En total, se contó con el consentimiento de 25 alumnas y 24 alumnos, aunque al final no todos participaron por las dificultades a la hora de encajar los horarios de las entrevistas con sus horarios personales. Por ello, el número final de participantes en el primer año de investigación se redujo a 20 alumnas y 19 alumnos, del total de 106 alumnos matriculados en 1º ESO en el momento de iniciar el proyecto. Para la recogida de datos se dividió a los alumnos en cinco grupos diferentes.

En la investigación cualitativa, resulta muy importante que los participantes reflejen la diversidad de opiniones y experiencias (Barbour, 2007). En el caso que nos ocupa, nos habría gustado poder contar con la participación de los alumnos con dictamen oficial de necesidades educativas especiales y los alumnos de etnia gitana, ya que su experiencia podía enriquecer aun más el estudio. Sin embargo, ellos o sus familias no dieron su consentimiento para formar parte del proceso de investigación. Su ausencia hace por tanto que no podamos contar con su voz en el análisis de los datos. En la presentación de resultados deberemos tener también en cuenta que éstos no involucran la experiencia de estos alumnos.

Con todo esto, si bien el objetivo principal a la hora de hacer los agrupamientos era el de lograr la máxima variación posible en las características del alumnado (atendiendo al sexo, origen, rendimiento académico, desfase curricular, necesidades específicas de aprendizaje y carácter), la realidad vino impuesta por las posibilidades de cada uno de los alumnos para asistir a las actividades de investigación. Se ofrecieron diferentes fechas para que los alumnos eligiesen una, en función de sus posibilidades y con la intención también de brindarles la posibilidad de apuntarse en fechas en las que sus amigos fuesen a participar también, y así generar espacios en los que se sintiesen seguros para poder participar.

En lo relativo al número de participantes en cada grupo, seguí también las indicaciones de Barbour, estableciendo un número máximo de 12 personas por grupo, teniendo en cuenta la posibilidad de que algunos alumnos no se presentasen en el último momento (como así sucedió en varios casos). En una de los actividades sí se presentaron todos los alumnos, por lo que el grupo fue numeroso. La Tabla 5 recoge los datos del número total de alumnos participantes, especificando su tasa de idoneidad (es decir, si se encuentran matriculados en el curso teórico correspondiente a su edad o se encuentran en situación de desfase), su sexo y su origen.

Tabla 5
ALUMNOS PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS GRUPALES EN 1º ESO

	Nº total	idoneidad		sexo		origen	
		sí	desfase	mujer	hombre	español	extranjero
Entrevista grupal 1	8	4	4	4	4	2	6
Entrevista grupal 2	12	12	0	3	9	3	9
Entrevista grupal 3	6	5	1	2	4	3	3
Entrevista grupal 4	7	6	1	4	3	4	3
Entrevista grupal 5	6	5	1	6	0	2	4
TOTAL	39	32	7	19	20	14	25

En los dos años siguientes, el número de alumnos que participó se redujo drásticamente, ya que como veremos más adelante el método de recogida de datos cambió, y se realizaron entrevistas personales en profundidad. En dichas entrevistas participaron 5 alumnas y 4 alumnos, dos de los cuales se incorporaron al centro en 2º ESO y no formaron parte de las entrevistas grupales en 1º ESO (estando uno de ellos matriculado en un curso por debajo al correspondiente a su edad).

El número total de profesores que participaron durante los tres años de recogida de datos es de 15, entre los que se encuentran 7 tutores, 4 profesores, 2 orientadores y 2 profesores del equipo directivo (el entonces Jefe de Estudios y la Coordinadora de la primera etapa de la ESO).

3.2. Técnicas utilizadas para recoger la evidencia empírica.

Con el objetivo de poder entender la realidad objeto de investigación desde el punto de vista de los protagonistas (profesores y alumnos), la técnica de recogida de datos utilizada para la investigación ha sido la realización de entrevistas grupales y de entrevistas personales en profundidad.

En todos los casos he tenido en cuenta la importancia de tener bien estructurada la situación de la entrevista, estableciendo cuál va a ser el escenario de trabajo, cuyos primeros minutos van a ser decisivos para que alumnos y profesores se sientan libres y seguros para hablar (Kvale, 2011). En ese sentido, no sólo se generó en cada grupo y con cada uno en las entrevistas personales un espacio previo a la actividad para favorecer un clima de confianza, sino que además se insistió en la confidencialidad de todo lo que se iba a compartir en ese rato.

Siguiendo las indicaciones de Kvale (2011), mi labor ha consistido en registrar lo que los participantes decían y cómo lo decían, observando e interpretando la vocalización, las expresiones faciales y otros gestos corporales. Como ya hemos aludido con anterioridad, las entrevistas trabajan con palabras, lo que hace necesaria la precisión en la descripción y la rigurosidad en la interpretación del significado. Para ello, he intentado conducir las entrevistas de tal forma que los participantes evitasen un discurso en torno a opiniones generales y se centrasen en descripciones de situaciones y acciones específicas o de su vivencia –no su opinión– de dichas situaciones. En varios momentos de las entrevistas he devuelto en voz alta a la persona entrevistada el mensaje literal o el implícito de lo que había dicho para obtener confirmación o negación de mi interpretación.

La organización para la recogida de datos con los alumnos ha combinado técnicas grupales y técnicas individuales, mientras que con el profesorado sólo he utilizado técnicas individuales.

3.2.1. Entrevistas grupales.

Una de las técnicas de recogida de datos que he utilizado con los alumnos ha sido la entrevista grupal. El hecho de que yo no impartiese clase en 1º ESO ese año facilitaba el que no me identificasen del todo como profesor, aunque me conociesen de vista por verme por el colegio. Para que los alumnos no me identificasen como “profe” y eso condicionase sus intervenciones, evité conscientemente llamar la atención a ningún alumno por su mal comportamiento durante la sesión. A pesar de todo, en algún momento no logré ese objetivo. Un ejemplo es el de una intervención mía para pedir a un alumno que repitiese algo en voz alta porque como investigador me interesaba y no había quedado registrado en la grabación. Mi manera de pedirselo fue utilizando una frase muy típica de profesor cuando llama la atención a un alumno: *“Dilo en voz alta, que seguro que es muy interesante”*. A pesar de ser dicha en un tono muy diferente al del profesor que llama la atención, el alumno se cortó y no quiso compartirlo. Como fin de actividad, y en señal de agradecimiento a los alumnos por su disponibilidad, se les invitó a un sencillo ágape de despedida, en el que se aprovechó para cerrar de manera informal la actividad.

La técnica de entrevista grupal utilizada en el estudio preliminar con los alumnos de la primera promoción y la riqueza de los resultados obtenidos me animó a repetir la misma técnica en algunas de las entrevistas grupales y comparar posteriormente la eficacia de su uso con el uso de preguntas más abiertas en función de la calidad de la información recogida.

En las entrevistas grupales más dirigidas, el objetivo era responder a dos preguntas de investigación: ¿Qué imaginario tienen los alumnos de las ACM? ¿Qué elementos eligen los alumnos para definir a las ACM? El método de la actividad fue, como hemos dicho, el mismo que el utilizado en el estudio preliminar: En un primer momento los alumnos escriben cinco palabras que reflejan su imaginario sobre las ACM. En un segundo momento se les muestra una mesa con muchas tarjetas con otras palabras ya escritas relacionadas con las ACM, y se les ofrece la posibilidad de cambiar sus palabras con las de la mesa si es que consideran que estas últimas pueden reflejar mejor lo que define las ACM, o también escribir en alguna tarjeta otra palabra que les venga a la cabeza al observar las de la mesa y que, no estando entre ellas, defina mejor a las ACM. Una vez realizados los cambios cada alumno se queda con cinco tarjetas en la mano y explica a sus compañeros qué palabras ha elegido y por qué. Al finalizar la ronda, los alumnos deben discutir entre ellos y llegar a un consenso para elegir, entre todas las palabras, las cinco que entre todo el grupo considere que son las más apropiadas para definir las ACM. El objetivo de investigación no radicaba tanto en que los

alumnos llegasen a una conclusión unánime sino más bien en sacar a la luz la diversidad de experiencias y puntos de vista.

Durante el momento mismo que tenían lugar estas entrevistas, yo iba reflexionando sobre la conversación mantenida con mis directores de tesis sobre la importancia de no dirigir tanto la actividad, ya que estaba percibiendo que iba a tener dificultades para sacar información de provecho, por varias razones: primero porque al delimitarles con las tarjetas ciertos temas y hacerles debatir sobre conceptos míos, estaba ya condicionando por dónde iba a tener lugar la discusión y al mismo tiempo provocaba que los alumnos elucubrasen sobre palabras a las que ellos daban un significado diferente al previsto por mí: *“si hay caos hay conflicto, si hay conflicto hay caos. Tenemos que quitar una de las dos”* (palabras de Diego); segundo, porque en algunos momentos los alumnos estaban más pendientes de ver cuántas tarjetas les quedaban que de la discusión en sí; y tercero, porque percibía una capacidad de análisis o reflexión muy débil en comparación con la constatada en la entrevista grupal del estudio preliminar. Hay que tener en cuenta que en esa primera entrevista los participantes tenían seis años más, y por lo tanto una capacidad de reflexión y abstracción mucho más desarrollada. Los alumnos de estas entrevistas no argumentaban a la hora de elegir unas tarjetas u otras: *“Quitamos esta tarjeta porque sí”*. Algunos alumnos acapararon la conversación mientras que otros prácticamente no participaban. Al no darles muchas pautas sobre cómo organizarse para la discusión, quise observar su capacidad de trabajo en equipo. Como era de esperar, a pesar de llevar cuatro meses largos ya en las ACM, los alumnos no sabían organizar su trabajo ni aseguraban una participación equitativa del conjunto de los miembros. En una de estas entrevistas un alumno (Hugo) llevaba la voz cantante, pero su autoridad no venía dada por su capacidad reflexiva sino más bien por su falta de autocontrol, hablando fuerte e intentando imponer al resto su discurso.

Como el objetivo de mi investigación en ese momento no era el de evaluar su capacidad de trabajo en equipo sino más bien el recoger la mayor información posible del mayor número posible de alumnos, tomé la decisión durante la actividad misma de intervenir y ser más directivo en la actividad. Como se estaba realizando un registro de voz y de imagen de la actividad, no me resultó difícil después, a la hora de transcribir el discurso, rescatar otros comentarios que algunos compañeros iban haciendo en voz baja. Si bien Hugo imponía que se descartase alguna tarjeta, otros compañeros decían en un tono de voz más tranquilo que no estaban de acuerdo aunque se sumasen a la decisión.

La otra técnica utilizada en las otras tres entrevistas grupales fue mucho intervencionista y con preguntas mucho más abiertas.

Siguiendo la propuesta de Kvale (2011) establecí dos tipos de preguntas a la hora de preparar las entrevistas. Las primeras eran las preguntas temáticas de la propia investigación, aquellas a las que quería dar respuesta con la recogida de datos: ¿Qué diferencias han percibido los alumnos en los primeros meses de ACM con respecto a sus colegios anteriores? ¿Qué elementos les han chocado? ¿Qué les está gustando y qué no? ¿Por qué? ¿Qué les está resultando fácil y qué no? ¿Por qué? ¿Qué valoran como positivo y qué valoran como negativo? ¿Por qué?

Las segundas preguntas son aquellas que iba a plantear durante la entrevista. Las preguntas de investigación se convertían tal cual en preguntas generadoras y preguntas de narración. Pero además durante la entrevista se realizaron otro tipo de preguntas que surgían según la entrevista tenía lugar. Si en algún momento me interesaba aclarar algo de lo que alguno de ellos compartía, les devolvía alguna pregunta para aclarar el significado. Durante todo el proceso intentaba con preguntas de balance que los participantes llegasen a conclusiones o que dotasen de significado y de construcción teórica sus propias reflexiones. Tanto las preguntas generadoras y de narración como algunos ejemplos de preguntas para aclarar el significado y preguntas de balance aparecen recogidas en la Tabla 6.

Estas entrevistas se convirtieron en espacios en los que los alumnos se sentían libres para expresar sus quejas. Cuando yo percibía que el discurso se convertía en “espacio de catarsis” y se alejaba de los objetivos de la investigación, yo iba reencauzando la conversación hacia el objetivo deseado. Por ejemplo, si una alumna no paraba de quejarse del funcionamiento de la clase, yo le devolvía la pregunta relacionando su queja con la pregunta de investigación: *“¿Y eso de lo que te quejas pasaba también en tu otro colegio? Porque ahora estamos hablando del cambio de un colegio a otro”*. El hecho de que en la misma entrevista hubiese alumnos de las dos aulas de 1º ESO facilitaba que compartiesen las diferencias entre ambas, en lo referente a formas de organización, el trato de los profesores, la forma de trabajo en grupo, etc., lo que dio riqueza a la recogida de datos por el intercambio de diferentes formas de percibir, experimentar y valorar la realidad. Cuando en dicha discusión algún alumno acaparaba el discurso imponiendo su parecer, yo retomaba mis intervenciones para volver a asegurar la participación igualitaria de todos los participantes.

Tabla 6
PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES

TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLO
GENERADORA	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tal el cambio de vuestro cole antiguo a Piquer y a las Aulas Cooperativas?
DE NARRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué os ha parecido nuevo con respecto vuestro otro cole? ¿Qué diferencias encontráis? Asignaturas, profesores, tiempos, espacios, modo de trabajo, clima de aula, etc. - ¿Qué os chocó al principio? - Hasta el momento, ¿qué es lo que os está gustando y qué es lo que no - Hasta el momento, ¿qué es lo que os está resultando fácil y qué difícil? - Hasta el momento, ¿qué es lo que valoráis como positivo y qué como negativo?
ACLARAR EL SIGNIFICADO	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué piensas que te estoy preguntando? - ¿Eso pasa? - Qué quiere decir "tratarse por igual? No lo entiendo. - Intenta explicarlo. - Pon un ejemplo. - Dices que eso te parece difícil. Pero antes decías que en el otro cole también te lo parecía...
DE BALANCE	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué? - ¿Qué diríais entonces que es para vosotros un Aula Cooperativa?

3.2.2. Entrevistas personales en profundidad.

Esta técnica fue la utilizada con los alumnos a partir del segundo año de investigación, mientras cursaban 2º ESO y una vez que habían abandonado el proyecto de las ACM y cursaban 3º ESO en las aulas tradicionales. Los alumnos elegidos para las entrevistas eran aquellos cuya vivencia y capacidad comunicativa podía ofrecer luces para una profundización y mejor comprensión de los datos de las entrevistas grupales. También se contó con dos alumnos de nueva incorporación que no habían cursado 1º ESO en las ACM. En un caso y por petición de dos alumnas, la entrevista se realizó conjuntamente.

Asimismo, la entrevista personal en profundidad fue la técnica utilizada para recoger datos de las vivencias del profesorado. La elección de los alumnos para participar en dichas entrevistas vino determinada por tres factores. Primero, me interesaba contar con los relatos de los protagonistas del inicio del proyecto: el entonces Jefe de Estudios, la Coordinadora del primer ciclo de la ESO, y una orientadora. Segundo, me interesaba escuchar los relatos de varios tutores de 1º y 2º ESO y de profesores del Departamento de Orientación, por su especial implicación y por su mentalidad afín al modelo de las ACM. Tercero, me interesaba también contar con profesores que, trabajando dentro de las ACM, fuesen reacios al modelo o

tuviesen una actitud más crítica con él, ya que su visión iba a enriquecer enormemente la investigación.

Como era de esperar, la disposición por parte de los responsables del nacimiento del proyecto, de los tutores y del profesorado del Departamento de Orientación fue inmediata. Lo que resultó imposible fue contar con el escaso profesorado reactivo al modelo que realizaba su labor educativa en las ACM (sí había más profesores reacios al modelo pero que no ejercían su labor docente en las ACM, por lo que todos sus testimonios no constituirían experiencias primarias). Las técnicas insistentes de persuasión para poder entrevistarlos no dieron fruto. Aun así, sí fue posible contar con profesorado que, estando muy implicado y comprometido con el proyecto, tenía una postura más crítica. Su participación ha sido por lo tanto fundamental para mostrar la diversidad de perspectivas y experiencias.

Los objetivos de las entrevistas diferían en función de quiénes fuesen los participantes:

Entrevistas con los responsables del nacimiento del proyecto.

Estas entrevistas se realizaron el primer año de investigación y el objetivo que perseguían era el de dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿En qué contexto y con qué intencionalidad nace el proyecto de las ACM? ¿Cómo se concreta esa intencionalidad en la acción educativa? ¿Qué logros se han obtenido en estos años? ¿Qué dificultades queda por sortear? ¿Cuáles son las lagunas que se perciben en el modelo? ¿Cómo poner en marcha un proyecto tan ambicioso? Para ello se buscaba que la entrevista fuese narrativa y permitiese presentar los acontecimientos relevantes como una progresión coherente. Las entrevistas muestran las visiones de tres actores diferentes: Por un lado el Jefe de Estudios, “cabeza pensante” en el diseño del modelo. Por otro lado, la Coordinadora, “ejecutora” que se centra en las cuestiones prácticas a la hora de poner en marcha el proyecto. Y por último la orientadora que, al no formar parte ya del equipo docente de las ACM desde hace varios años, puede realizar una narración “desde fuera”. La Tabla 7 recoge las preguntas planificadas (no necesariamente planteadas) para las entrevistas.

Entrevistas con tutores, profesores y orientadores.

Las entrevistas a tutores y profesores se realizaron durante el segundo y tercer año de investigación. El objetivo de dichas entrevistas era responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se enfrentan los tutores y profesores a su trabajo en las ACM? ¿Qué

elementos positivos y qué elementos negativos identifican tutores y profesores en su quehacer cotidiano? Como el objetivo de estas entrevistas no residía en obtener un relato sobre acontecimientos específicos, sólo se planificó una pregunta generadora: “*Vamos a hablar de las Aulas Cooperativas*”.

Tabla 7
PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS PERSONALES
A LOS RESPONSABLES DEL NACIMIENTO DE LAS ACM

TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLO
GENERADORA	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Puedes presentar la historia de las ACM? - ¿Cómo empezó el proyecto de las ACM? - ¿Cómo se desarrolló en los primeros años? - ¿En qué se ha convertido el proyecto con el paso de los años?
DE NARRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué contexto nació el proyecto? ¿Por qué nació el proyecto? ¿Qué buscaba? - ¿Qué necesidades se detectaron? - ¿Cuál es la tradición del centro en materia de inclusión de las poblaciones más desfavorecidas? - ¿Cómo se concreta el modelo? ¿En qué consiste? ¿Cuáles son sus elementos esenciales? - ¿Cuáles fueron las principales dificultades al principio? - ¿Qué ha permanecido en estos años en las aulas que os hace sentir orgullosos? - ¿Qué falta por perfilar? - ¿Cómo se gestionó a nivel interno el inicio del proyecto? - ¿Qué elementos son necesarios para sacar adelante un proyecto así? - ¿Qué recursos son imprescindibles y sin ellos el proyecto sería inviable? - Otros recursos importantes...
DE BALANCE	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué la apuesta de la inclusión y la atención a la diversidad? - ¿Por qué esos objetivos? - ¿Por qué seguir apostando por el modelo?

Ni siquiera planifiqué preguntas de narración, para que cada entrevista fuese por donde cada profesor o tutor necesitase compartir. Eso dio mucha riqueza a los datos, ya que se logró recoger el sentir de una buena parte del profesorado. Como ya hemos dicho anteriormente, aunque no contamos con la visión del profesorado reacio al modelo, sí que contamos con voces críticas de profesores muy implicados.

Entrevistas con los alumnos.

De la misma forma que con los profesores y tutores, las entrevistas a los alumnos se realizaron durante el segundo y tercer año de investigación, cuando los alumnos estaban en 2º y en 3º ESO. El objetivo de dichas entrevistas era responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo viven los alumnos su presencia en las Aulas Cooperativas? ¿Qué

elementos positivos y qué elementos negativos identifican en su vida cotidiana en las aulas? E igualmente, no se planificó más que la generadora del discurso, dependiendo de si los alumnos estaban en 2º o en 3º ESO. A los alumnos de 2º ESO les planteaba: *“Ahora que las Aulas Cooperativas no son una novedad y ya llevas un año y medio en ellas... ¿qué tal?”*. A los alumnos de 3º ESO les planteaba: *“Y ahora que has dejado las Aulas Cooperativas y has vuelto a las aulas tradicionales... ¿qué tal?”*. Igual que con el profesorado, evité planificar preguntas de narración para que cada alumno decidiese por dónde quería enfocar su relato.

3.3. Análisis de datos.

El proceso de análisis de los datos ha consistido en las siguientes fases: transcripción, selección de citas y codificación, establecimiento vínculos entre los códigos, tejido de redes de relaciones, redacción de un informe previo y estrategia de devolución a los participantes.

3.3.1. Transcripción de las entrevistas.

Aunque podríamos decir que la transcripción de las entrevistas forma parte de la fase de recogida de datos, la codificación a lenguaje escrito de lo expresado por los informadores requiere ya un primer ejercicio de análisis.

En todas las entrevistas individuales se ha realizado una grabación de voz, y en las entrevistas grupales además se ha realizado una grabación de vídeo con el objetivo de facilitar la transcripción de las entrevistas. Es cierto que en la investigación cualitativa no siempre resulta necesario realizar una transcripción de la totalidad de las entrevistas, y a veces simplemente basta con elegir qué partes pueden resultar más interesantes para ser transcritas mientras que de las otras simplemente se pueden tomar notas (Gibbs, 2007). Sin embargo, en el caso que nos ocupa, consideré relevante realizar una transcripción literal de la totalidad de las entrevistas en formato de texto para poder realizar los análisis posteriores. Aunque todas las entrevistas fueron realizadas por mí, yo no he sido el autor de todas las transcripciones, y no todas las transcripciones han estado a cargo siempre de las mismas personas, aunque sí me he asegurado de que las personas que transcribían las entrevistas eran totalmente ajenas al centro educativo y completamente desconocedoras de todos los participantes del proyecto de investigación. El hecho de no ser yo quien transcribía la totalidad de las entrevistas hacía perder uniformidad, por lo que me encargué de revisar

personalmente y releer varias veces todas y cada una de las entrevistas transcritas por terceros, no sólo para asegurar la homogeneidad de las transcripciones, sino también para familiarizarme con las narraciones y dominar el contenido de cada una de ellas.

Tabla 8
CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN EN LAS ENTREVISTAS

CRITERIO	EJEMPLO
Escribir todas las palabras dichas por el hablante aunque las repita.	<i>“Es porque... porque... no me acaba... es que no me entra todavía eso”.</i>
Incluir puntos suspensivos cuando la entonación de la frase así lo presenta.	<i>Pues... un poco.</i>
Incluir puntos suspensivos cuando el hablante deja una frase a mitad.	<i>“No, y los otros también. No. No, ¿para qué vamos a ser...? Pues luego hay...”.</i>
Incluir una barra diagonal cuando el hablante corta una palabra o cambia radicalmente la estructura de la frase porque está verbalizando lo que en ese momento se le está pasando por la mente sin elaborarlo previamente.	<i>“Jo, pero si / a ver, pues / pero diciendo esas tres ya sabes cuáles son las siguientes”.</i>
Incluir las expresiones de duda.	<i>“Pues por ejemplo... eh...”</i>
Indicar si hay algún momento de silencio.	<i>“Es que tampoco hay tanto cambio. A ver, espera (minisilencio) Ah, bueno, sí”.</i>
Indicar si el hablante realiza algún gesto significativo.	<i>“Más cosas... a ver si mirando me acuerdo (mira por encima a través del cristal) Pues yo creo que nada más”.</i>
Indicar con una interrogación un comentario inaudible o incomprensible.	<i>“No me dejes a mí aquí (?) pregúntame algo...”</i>
Escribir en mayúsculas las palabras que la persona entrevistada enfatiza con su tono.	<i>“con alumnos que tú no abandonas, que TÚ no abandonas”.</i>

Aunque ya durante el momento mismo de las entrevistas uno se hace consciente, esta relectura de cada entrevista le permite identificar los momentos en los que el informador, de forma más o menos deliberada, tiende a decir aquello que piensa que el entrevistador quiere escuchar, ya que de una u otra forma el entrevistador puede ser considerado como una figura de autoridad y tiene el monopolio de la interpretación. Es sumamente importante tener la capacidad para identificar e interpretar correctamente estos mensajes. Como veremos más adelante, la devolución de los resultados a los participantes permite esclarecer si la interpretación por parte del investigador ha sido o no acertada.

En las transcripciones se ha respetado el ritmo del hablante y se ha sido fiel a sus declaraciones orales, siguiendo los criterios recogidos en la Tabla 8.

Al mismo tiempo que se iban realizando las transcripciones, yo escribía algún pequeño resumen de mis impresiones tras la entrevista y otras notas sobre las ideas que me

iban surgiendo de cara a poder enfrentarme posteriormente a la selección de citas importantes y su codificación.

3.3.2. Selección de citas y codificación.

Para las fases siguientes del proceso me he ayudado de un programa informático para el análisis cualitativo de datos que permite integrar en un mismo sistema la selección de citas de las entrevistas y su codificación, la recogida de notas de campo, y la generación de redes de relaciones entre los códigos, por lo que resulta de gran utilidad en un proyecto como el nuestro (Friese, 2014).

Una vez registrados en formato de texto los datos obtenidos en las entrevistas grupales y personales, el siguiente paso ha consistido en la selección de aquellas citas que a priori pueden resultar susceptibles de objeto de análisis. La selección de citas no ha resultado difícil, ya que opté por seleccionar todas las citas posibles que a priori pensase que podían servir para un análisis posterior, teniendo en cuenta que era preferible que hubiese citas inservibles a que me faltasen citas importantes. El proceso de codificación de dichas citas sí supuso una mayor dificultad. La codificación ha consistido en asignar a cada cita una o más palabras o enunciados cortos que simbolizan una característica destacada o evocadora de la esencia o mensaje de dichas citas (Saldaña, 2013). Las palabras elegidas para la codificación han sido más descriptivas que literales. El programa informático me permitía añadir en los códigos que considerase necesario algunos comentarios que me ayudasen para el trabajo de análisis posterior. La Tabla 9 muestra un ejemplo de cita, código y comentario.

Tabla 9
EJEMPLO DE CITAS, CODIFICACIÓN, RECODIFICACIÓN Y COMENTARIOS

CITA	CODIFICACIÓN	COMENTARIO
<i>“A mí me gusta que el aula sea más grande y que haya más profesores para atenderte”.</i>	ATENCIÓN AL ALUMNO	*** Comentario fusionado de: PREOCUPACIÓN POR TODOS LOS ALUMNOS. - Tarjeta elegida por algún alumno para incluir en una DEFINICIÓN DE LAS ACM.

En el análisis de las primeras entrevistas no sabía bien qué y cómo codificar, si sólo la información compartida por los participantes o también codificar cuestiones sobre el método como los diferentes momentos de una entrevista, el tipo de preguntas realizadas, etc. Igual que hice con las citas y “para curarme en salud”, decidí codificar en un principio todo aquello

que desde mi inexperiencia considerase susceptible de posterior análisis. Pero como bien apunta Saldaña, rara vez se realiza una correcta codificación la primera vez, y mi trabajo durante el proceso de investigación ha sido ir realizando cambios según avanzaba en el análisis de datos y realizaba nuevas entrevistas. Este proceso de recodificación ha ido refinando o conceptualizando cada vez más los diferentes códigos. En la Tabla 9 aparece como ejemplo un comentario que clarifica que en algún momento del proceso de investigación decidí unificar los códigos “Preocupación por todos los alumnos” y “atención al alumno”. Como bien apunta Saldaña, en todo este proceso he ido necesitando (al mismo tiempo que he ido aprendiendo) de organización, perseverancia, habilidad para negociar con la ambigüedad, flexibilidad, creatividad, ética rigurosa y un vocabulario extenso.

Tabla 10
RELACIONES ESTABLECIDAS ENTRE LOS DIFERENTES CÓDIGOS

RELACIÓN	EJEMPLO DE VÍNCULO			VERIFICACION EN UNA CITA
	CÓDIGO	RELACIÓN	CÓDIGO	
contradice	RECUPERACIÓN	contradice	LISTOS	“Éste no va a recuperación, éste es listo”.
dificulta	FALTA DE TIEMPO	dificulta	REFLEXIÓN	¿Qué no estamos pudiendo hacer por no tener tiempo? Hablar más. Nos falta reflexión sobre el proceso, y para diseñar.
es	TERCER PROFESOR	es	RECURSOS	“El tercer profesor estaba para los alumnos de Compensatoria”.
es causa de	PROACTIVIDAD	es causa de	PUNTO ROJO	“El profesor dice: «este grupo está comportándose bien, y está ayudándose y está haciendo los ejercicios... pues entonces vamos a ponerle unos puntos»”.
está relacionado con	APOYO	está relacionado con	ALUMNOS CON DIFICULTADES	“Son las que ayudan a unos que están en niveles más bajos”.
favorece	DESPACHO	favorece	RELACIÓN TUTOR-ALUMNO	“Que hay un pequeño despacho, que antes no lo había, que vas a hablar al profesor”.
forma parte de	SALITA	forma parte de	ARQUITECTURA DEL AULA	“Que hay salitas. Eso nunca lo había visto yo en una clase, dentro”.
impide	SISTEMA TRADICIONAL	impide	HABLAR	“«¿Que estáis hablando mucho? Posición de examen». Pues para eso no pongas grupos”.

3.3.3. Establecimiento de vínculos entre los códigos.

El siguiente paso en el análisis ha consistido en vincular aquellos códigos entre los cuales los propios informadores establecen alguna relación en la misma entrevista. Según avanzaba en el proceso, iba siendo consciente de la necesidad de clarificar qué tipo de

relaciones los informadores establecen entre los códigos. En algunos casos, la evidencia de la relación entre dos códigos me permitía vincularlos sin necesidad de que fuesen los informadores los que estableciesen dicha relación en su relato. La Tabla 10 recoge las relaciones establecidas entre los diferentes códigos.

3.3.4. *Tejido de redes de relaciones.*

Uno de los últimos escalones en este proceso de análisis ha sido el tejido de diferentes redes de relaciones entre los códigos que ayuden a dar respuesta a las preguntas principales de nuestro objetivo de investigación. No han sido pocas las horas en las que he estado “jugando” en el programa informático con los diferentes códigos vinculados hasta que he llegado a visualizar cinco o seis redes de relaciones que me ayudasen en mi objetivo de investigación: describir, analizar y evaluar el proyecto de las ACM (en particular de su impacto psicopedagógico sobre el alumnado), y dar respuesta a diferentes preguntas: ¿Cómo nació el proyecto de las ACM y en qué contexto? ¿Cuáles son los principios psicopedagógicos y los criterios de organización que fundamentan la acción educativa en las ACM? ¿Qué valoración hacen los alumnos y profesores de la experiencia formativa? ¿Qué desafíos formulan para la mejora del modelo?

3.3.5. *Redacción de un informe previo.*

Una vez elegidas las redes de relaciones, comenzó la redacción del informe previo de resultados: “tan fácil” como mostrar cada red, establecer la relación entre las diferentes redes, y escribir informes que expliquen cada una de las redes. En dichos informes, el análisis de los datos se completó con citas sacadas de las entrevistas, en las que los hablantes no siempre utilizan un lenguaje correcto, ya que lo habitual es que “piensen en voz alta”, es decir, elaboren su pensamiento en la medida en la que van hablando. En la redacción de los relatos, he decidido situarme como un agente externo, hablando siempre en tercera persona cuando me refiero al profesorado y a las acciones que éste lleva a cabo, aunque yo forme parte de dicho equipo. La razón para situarme fuera es doble: por un lado, yo no formo parte del equipo de las ACM desde los inicios y no tiene sentido empezar a contar una historia en tercera persona y a mitad de relato introducir la primera persona del plural, porque en cierto modo podría caer en el riesgo de dar a entender un punto de inflexión en el proyecto que no es real. Por otro lado, y en la misma línea, algunos alumnos y compañeros me citan en las

entrevistas o yo intervengo como un protagonista más y no tanto como investigador neutro. En ese sentido, he creído positivo situarme en esos momentos como un profesor más. En el capítulo VIII, dedicado a la discusión, sí compartiré mis reflexiones críticas.

Dado que las transcripciones de las entrevistas son literales y recogen tal cual lo formulado por los hablantes, se han modificado muchas de las citas de los hablantes que no se ajustan a la corrección lingüística, con el objetivo de facilitar la lectura, sin cambiar el significado de lo que se quería expresar. Los criterios para realizar dichas modificaciones se recogen en el ANEXO 1.

En todas las citas aparece quién es la persona informadora. Para asegurar su confidencialidad, se han seguido los siguientes criterios:

- Los alumnos que han formado parte de la investigación y que han participado de la entrevista de devolución de resultados han podido elegir un nombre ficticio.
- Yo he asignado un nombre ficticio a aquellos alumnos que sí han formado parte de la investigación pero que no han participado de la entrevista de devolución de resultados, así como a aquellos alumnos que son nombrados por sus compañeros en las entrevistas y no han formado parte activa en la investigación.
- He borrado los nombres de todos los profesores y tutores y les he asignado un número: tutor 1, tutor 2, tutor 3, profesor 1, profesor 2, etc.
- Sólo en algunos casos específicos me resulta imposible garantizar el anonimato dentro de la institución de las personas informantes, aunque sus nombres de pila desaparecen de la cita, debido al cargo que ocupan. Se trata del entonces Jefe de Estudios, la Coordinadora y los integrantes del Departamento de Orientación.

3.3.6. Devolución a los participantes y redacción del informe final.

Una vez realizado el análisis y habiendo escrito una primera versión de los capítulos de resultados de la investigación, los resultados han sido compartidos con aquellos alumnos y profesores que, estando todavía en el centro, han querido y han podido participar en entrevistas de devolución de resultados.

En el caso de los profesores, han sido invitados a participar en entrevistas de devolución de resultados en diferentes momentos, por dos razones: la primera es que no resulta fácil lograr reunir a tantos profesores en dos horas fuera de su jornada laboral. La segunda razón es que la devolución en pequeños grupos facilita el que los profesores puedan

corroborar aquello que querían decir garantizando al máximo su anonimato. De los 11 profesores entrevistados, sólo 6 han podido acudir a alguno de esos momentos.

En el caso de los alumnos que han formado parte de la investigación, son pocos los que ya no continúan sus estudios en el centro tras haber finalizado sus estudios de la ESO. Los alumnos todavía presentes han sido invitados a una jornada de devolución de resultados. La razón de no organizar con ellos diferentes momentos está relacionada con el hecho de que no se hacía necesario asegurar la devolución en grupo pequeño para garantizar el anonimato, ya que en la devolución de los resultados no había ningún profesor presente y podían sentirse libres (como así fue) para expresarse sin miedo.

Esta devolución de resultados ha buscado, como ya hemos dicho, verificar lo máximo posible que mis interpretaciones se correspondan con aquello que las personas entrevistadas querían expresar, para que la construcción del conocimiento sea lo más rigurosa, ya que por medio del contraste con los entrevistados, éstos se encargan de evitar toda interpretación mía que no concuerde con lo expresado por ellos. En una de las entrevistas de devolución de resultados, un participante comparte que las únicas interpretaciones que puede corroborar o refutar son las relacionadas con lo que sólo él ha expresado, y en todo caso completar la información con su punto de vista, ya que los resultados compartidos son más un compendio de los diferentes sentires del profesorado y el alumnado.

Con todo, en todas las entrevistas de devolución de resultados, los participantes han matizado mis interpretaciones o me han animado a hacer cambios en cierto tipo de expresiones que podían dar lugar a malos entendidos. En algunos casos, como acabo de comentar, han completado la información al incluir puntos de vista diferentes con respecto a las experiencias de otras personas entrevistadas. Todas las intervenciones tanto de corroboración como de corrección de mi análisis han sido ya incluidas en los capítulos de resultados. El informe final de resultados incluye por tanto la retroalimentación de las entrevistas de devolución de resultados.

BLOQUE 1 DE RESULTADOS

CAPÍTULO III

NACIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DEL PROYECTO DE LAS ACM

El presente capítulo recoge el proceso de nacimiento y consolidación del proyecto de las ACM. En él compartimos cómo la apuesta del centro desde sus inicios por las poblaciones socialmente excluidas llevó a iniciar un proceso de mejora mediante un proyecto de innovación. La realización de un diagnóstico sobre las dificultades del profesorado favoreció la elaboración de un proyecto cuya organización buscaba atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Lo que comenzó siendo un proyecto pensado para 1º ESO ha terminado convirtiéndose en un proyecto de etapa que hoy engloba a los tres primeros cursos de la ESO.

La Figura 3 recoge la red conceptual sobre el nacimiento de del proyecto de las ACM. La red ha sido elaborada a partir del establecimiento de vínculos entre los códigos que emergen en el análisis de datos de las entrevistas realizadas a los profesores.

La mayor parte de los datos recogidos en este capítulo provienen de las entrevistas realizadas a los profesores y al equipo encargado de sacar el proyecto adelante en sus inicios. Otros datos han sido recolectados de los documentos internos del centro, especialmente del Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios.

1. La apuesta del centro por los excluidos⁴

El proyecto de innovación educativa de las ACM tiene su germen en el curso escolar 2002/2003 en el Centro de Formación Padre Piquer, heredero de la presencia educativa de la Compañía de Jesús en el Barrio de la Ventilla (Madrid) desde los años 20 del siglo pasado. La historia del centro está marcada por una apuesta de inclusión de las poblaciones más desfavorecidas y excluidas de la sociedad. En el año 1923, el maestro de primera enseñanza Juan de Andrés, siguiendo las indicaciones de su confesor, el Padre Rubio, que lo veía preocupado por los más necesitados, visitó lo que en aquella época era el Barrio de los Traperos: La Ventilla, donde vivían 3.000 personas. Hechos los primeros tanteos, Juan reunió un grupo de niños en clases improvisadas. Gracias a Carmen Ibáñez, que financiaba las obras del Padre Rubio, Juan alquiló una casita bien situada y capaz de albergar a los niños, que se llamaría a partir de ese momento la “Escuela de Don Juan”. Éste, viéndose desbordado, pidió ayuda a su hermano Demetrio que, junto con Juan, se entregó plenamente al barrio. En 1931

⁴ Los siguientes datos históricos están tomados del libro que a nivel interno editó el Centro de Formación Padre Piquer junto con la Obra Social de Caja Madrid para la conmemoración de los 25 años de vida de la institución (Obra Social de Caja Madrid, 1992).

se concluyó la construcción de una capilla dedicada a la Virgen del Carmen y unas escuelas donde los hermanos De Andrés y sus colaboradores siguieron impartiendo sus clases en mejores instalaciones. El 23 de octubre de 1936, durante la Guerra Civil, los hermanos De Andrés fueron asesinados junto con tres colaboradores.

En 1939, el obispo constituyó en la capilla del Carmen la parroquia de San Francisco Javier, y la delegó a la Compañía de Jesús. Las antiguas escuelas se convirtieron entonces en escuelas parroquiales con maestros interinos. En 1945, el P. García Murga fue nombrado director de las Escuelas Parroquiales de San Francisco Javier, y éstas se constituyeron en “patronato”, de tal forma que la Compañía de Jesús aportaba los locales, y el Estado destinaba y pagaba a ellas “maestros nacionales”.

En 1964, la Compañía de Jesús, deseosa de mejorar y ampliar la plataforma educativa en la Ventilla, llegó a un acuerdo con la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Madrid, por el cual cedió sus terrenos para la construcción de unas nuevas Escuelas Profesionales, propiedad de Caja Madrid y confiadas para su administración y gestión a la Compañía de Jesús. Según el acuerdo, las nuevas escuelas llevarían el nombre de “Padre Piquer”, en recuerdo de don Francisco Piquer Rudilla, capellán cantor en el Monasterio de las Descalzas Reales de Madrid, y fundador del “Monte de Piedad de Madrid” el 3 de diciembre de 1702. El colegio se terminó en su primera fase en 1966 y comenzaron los primeros cursos bajo la dirección del P. Heliodoro Fuentes.

Desde sus inicios, la introducción de procesos de cambio y la experimentación de las nuevas enseñanzas, de los nuevos Bachilleratos y de los ciclos formativos ha marcado la trayectoria del centro. En 1972 fue un centro piloto de Enseñanzas Medias y en el curso 1983/84 aceptó el reto de sumarse a la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias que serían luego sustituidas por la nueva Educación Secundaria Obligatoria con la implantación de la LOGSE. Existe, por tanto, una “cultura de cambio” (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, & Pérez Albo, 2000) que propicia la puesta en marcha de diferentes programas y experiencias de innovación educativa, la última de las cuales, las ACM, es objeto de esta investigación.

2. La diversidad en las aulas hoy

Hoy en día, el CENTRO DE FORMACIÓN Padre Piquer es un centro concertado propiedad de la Fundación Montemadrid y dirigido por la Compañía de Jesús. Su oferta

educativa se sitúa en la Educación Secundaria Obligatoria (dieciséis unidades, incluida un Aula de Enlace), Bachillerato (diez unidades) y Formación Profesional (tres aulas de FP Básica, dos ciclos formativos de Grado Medio, cuatro ciclos formativos de Grado Superior y cursos acreditados de formación profesional para el empleo).

Dos son los fenómenos geográficos que en la década pasada reconfiguraron el contexto socio-demográfico del centro: el realojamiento y la llegada de población inmigrante. La mayoría de los alumnos de nueva incorporación viven en el barrio o en zonas adyacentes (Barrio del Pilar y Tetuán fundamentalmente) y un grupo no tan numeroso procede de otras zonas de Madrid. No existe diferencia en el estatus socioeconómico familiar de los alumnos del centro en función de la etapa: todos los niveles, como media, se encuentran dentro del rango medio bajo. El centro es hoy un centro abierto a la realidad multicultural y diversa de la sociedad española, una diversidad que se refleja no sólo en el idioma, la cultura, la religión y las costumbres, sino también en el ámbito educativo.

2.1. Diversidad cultural.

La presencia de alumnado extranjero en las aulas españolas ha ido creciendo considerablemente en los últimos quince años hasta multiplicarse por diez, aunque en los últimos años el crecimiento se ha estancado. En Padre Piquer, el porcentaje de alumnos de origen extranjero ha sido desde los inicios muy superior a la media española. En los últimos datos oficiales que se pueden consultar en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) referentes al curso escolar 2014/15, el porcentaje de alumnos extranjeros en Educación Secundaria Obligatoria y Posobligatoria es de 8,69. Cabe destacar que en los datos ofrecidos por el Ministerio no se aclara qué se entiende por alumno extranjero, por lo que suponemos que se refiere a todos aquellos alumnos que no disponen de pasaporte español.

Los datos de Padre Piquer ofrecen una diferencia clara con respecto a las estadísticas nacionales. También en el centro ha crecido considerablemente el número de alumnos de origen extranjero en los últimos quince años. Sin embargo, las estadísticas del centro no atienden exclusivamente a los alumnos *extranjeros* sino a los alumnos *de origen extranjero*, incluyendo en este grupo tanto a los nacidos fuera de España (nacionalizados o no) como a los alumnos nacidos en España cuyo padre o madre haya nacido en otro país. La Tabla 11 compara los datos oficiales del Ministerio con los de Padre Piquer. Si bien no es posible

contar con los datos pormenorizados por etapas, se constata una diferencia notable entre el porcentaje total de alumnos de origen extranjero escolarizados en Secundaria en todo el territorio nacional y los escolarizados en Padre Piquer, llegando a ser el doble.

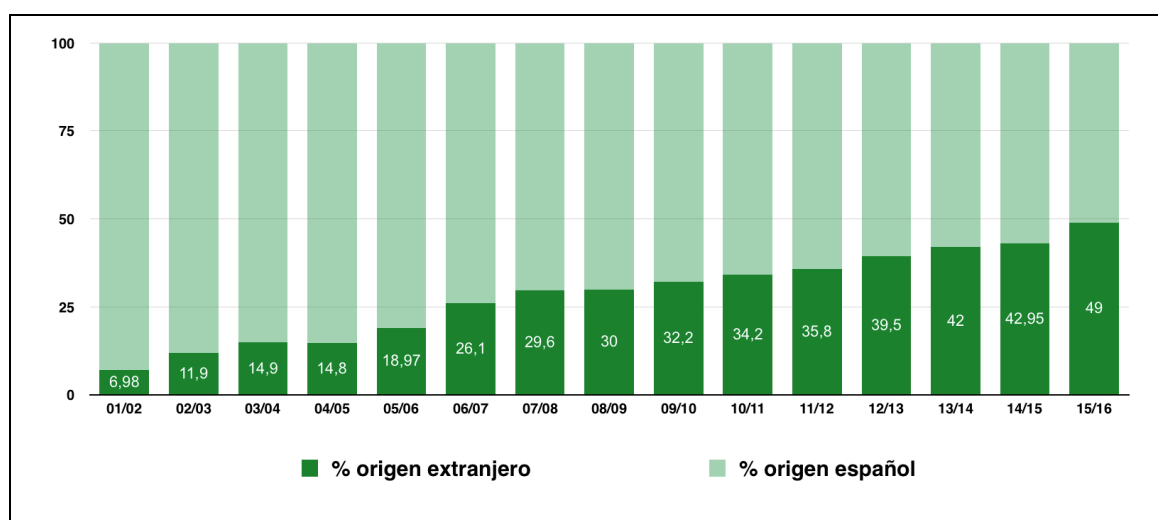
Tabla 11
COMPARATIVA DE PORCENTAJE DE ALUMNADO
DE ORIGEN EXTRANJERO (CURSO ESCOLAR 2014/15)

	ESPAÑA	PADRE PIQUER		
		No nacionalizados	Nacionalizados	Total
ESO	9,78			53,08
BACHILLERATO	6,74			38,23
PCPI / FPB	17,42			48,94
CFGM / CFGS	6,94			30,25
TOTAL	8,69	17,02	25,93	42,95

Fuente: Datos internos del centro.

La evolución del porcentaje de alumnos de origen extranjero en Padre Piquer queda reflejada en el Gráfico 1, que constata un aumento de 42 puntos en 15 años, pasando de 6,98 % de alumnos extranjeros en el curso escolar 2001/02 a 49 % en el curso escolar 2015/16.

Gráfico 1
EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO



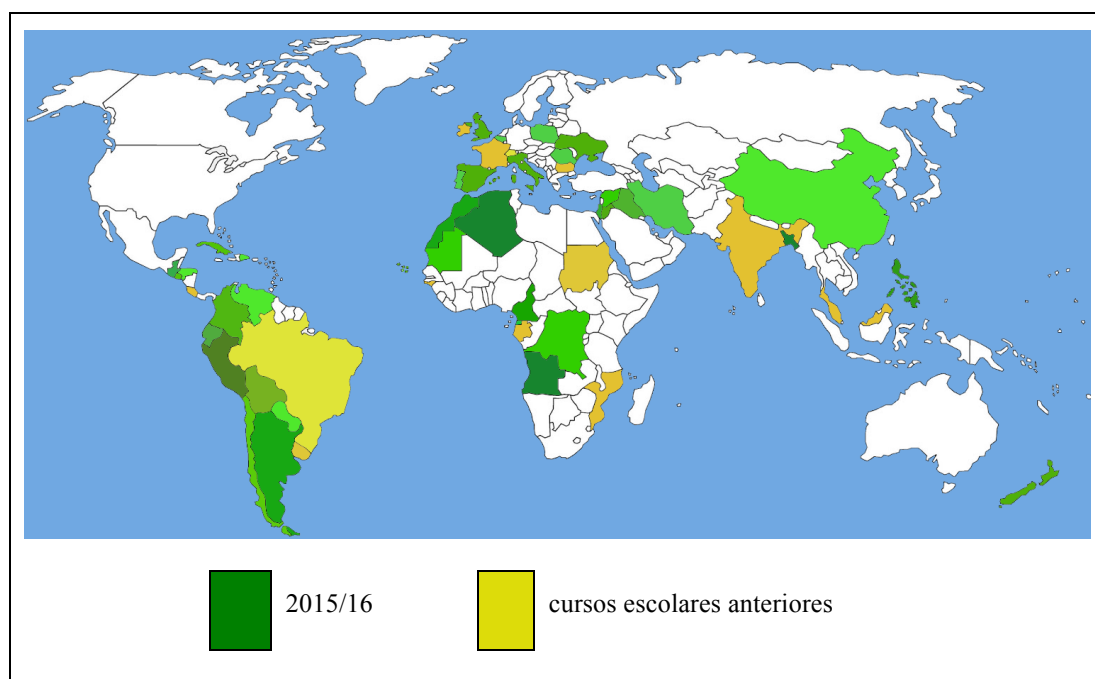
Fuente: Datos internos del centro.

La escolarización en el centro de alumnos de origen extranjero ya nacionalizados (porque hayan nacido en territorio español o porque se hayan nacionalizado posteriormente) es cada vez mayor, pasando de 50 alumnos en el curso escolar 2007/08 a 303 alumnos en el curso escolar 2015/16. Este grupo constituye hoy día el grupo más numeroso entre los alumnos de origen extranjero.

Si atendemos a los datos del último curso escolar (2015/16), el grupo más numeroso de alumnos de origen extranjero (exceptuando a alumnos nacionalizados) lo constituyen los alumnos procedentes de América Central y del Sur, que ascienden a un 20 %, seguido de lejos por los alumnos asiáticos (9 %), alumnos de origen europeo (sin tener en cuenta a los nacionalizados, 5 %) y alumnos africanos (4 %). Las tres nacionalidades más presentes entre el alumnado de origen extranjero son la ecuatoriana, la china y la dominicana.

La Ilustración 2 muestra coloreados en distintos tonos de verde los países de origen de los alumnos extranjeros matriculados en el centro en el curso escolar 2015/16, y en distintos tonos de amarillo, los países de origen de otros alumnos extranjeros matriculados en cursos escolares anteriores. Incluyendo la española, son 35 las nacionalidades presentes en el centro. Este número fluctúa debido a las altas y bajas escolares que se producen a lo largo del mismo curso escolar, entre septiembre y junio.

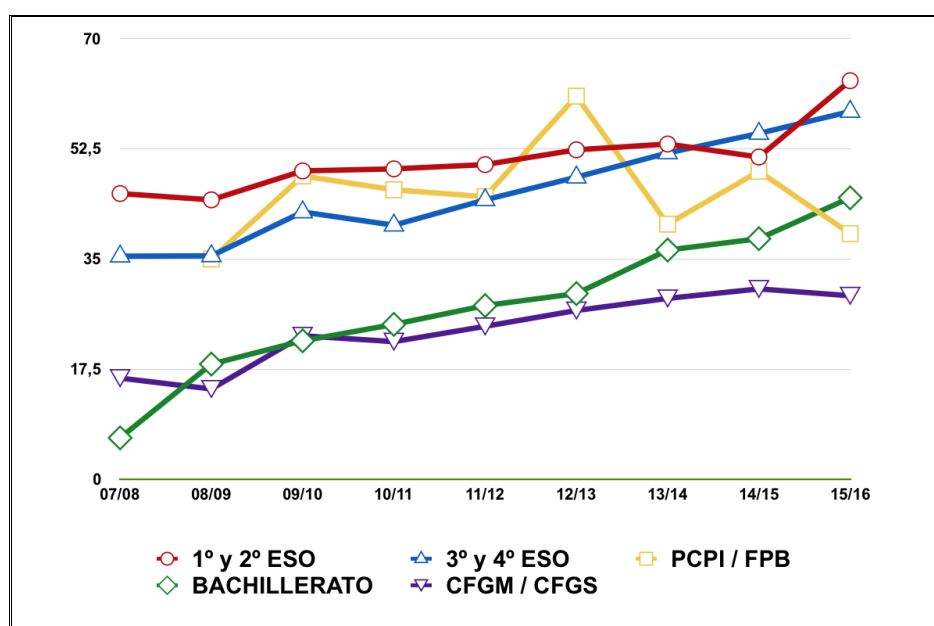
Ilustración 2
PAÍSES DE ORIGEN DEL ALUMNADO DE PADRE PIQUER



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos internos del centro.

A lo largo de los años, el porcentaje de alumnado de origen extranjero en las diferentes etapas ha ido en aumento, con excepción del Programa de Cualificación Profesional Inicial y la Formación Profesional Básica. El Gráfico 2 muestra la evolución de los últimos nueve años. En él, podemos comprobar cómo a lo largo de los años se ha ido reduciendo la brecha entre las dos etapas de la ESO. Por ejemplo, si en el curso escolar 2007/08 la diferencia entre el porcentaje de alumnado de origen extranjero en el primer y en el segundo ciclo de la ESO era de 9,95 puntos (35,45% de alumnado de origen extranjero en el segundo ciclo frente al 45,4% en el primer ciclo), en el curso escolar 2015/16 la diferencia es de 4,89 puntos (58,44% de alumnado de origen extranjero en el segundo ciclo frente al 63,33% en el primer ciclo). De la misma forma, la brecha se reduce considerablemente entre el primer ciclo de la ESO y el Bachillerato: la diferencia de puntos entre el curso escolar 2007/08 y el 2015/16 pasa de 38,82 a 18,61 puntos. Se constata un incremento significativo del alumnado de origen extranjero especialmente en Bachillerato. La disminución de la brecha se debe en gran medida a que la mayoría de los alumnos de origen extranjero que hoy están en edad de cursar el Bachillerato han cursado ya la Educación Primaria y la ESO en España, mientras que hace diez años no se daba la misma situación, ya que muchos se incorporaban al sistema educativo español tardíamente, y su nivel académico les impedía acceder a etapas posobligatorias.

Gráfico 2
EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO POR ETAPAS



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos internos del centro.

En todos los cursos escolares se constata que las etapas que acogen mayor porcentaje de alumnos de origen extranjero son siempre los dos ciclos de la ESO, y con la excepción del curso escolar 2014/15 es siempre el primer ciclo de la ESO el que está a la cabeza. Tanto en Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior como en Bachillerato el porcentaje de alumnos es siempre menor. Este descenso puede deberse a varias razones: la no obligatoriedad de escolarización una vez cumplidos los 16 años, el abandono de los estudios por parte de aquellos alumnos que se han incorporado al sistema educativo español con pocas posibilidades o poco tiempo para titular, la necesidad de las familias de obtener ingresos por el mayor número de miembros de la unidad familiar, etc.

Cuadro 5 **NECESIDADES ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA**

<p>Alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad: Se define como el alumnado valorado como tal por los equipos o servicios de orientación educativa que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. La Comunidad Autónoma de Madrid incluye las siguientes categorías: discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo y trastornos graves de conducta o personalidad.</p> <p>Alumnos con altas capacidades intelectuales: Alumnado valorado como tal por equipos o servicios de orientación educativa que recibe atención educativa a través de medidas específicas: adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización, y/o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento.</p> <p>Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español: Se considera como tal al alumnado procedente de otros países que en el curso escolar de referencia se ha incorporado a las enseñanzas obligatorias del sistema educativo español y se encuentra en, al menos, una de las siguientes situaciones: a) estar escolarizado en uno o dos cursos inferiores al que le corresponde por su edad; b) recibir atención educativa específica transitoria dirigida a facilitar su inclusión escolar, la recuperación del desfase curricular detectado, o el dominio de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.</p> <p>Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo: Se incluye en este campo el alumnado que presenta trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y trastornos del aprendizaje, así como el alumnado que presenta un grave desconocimiento de la lengua de instrucción o aquél que está en situación de desventaja socio-educativa.</p>
--

Fuente: (Ministerio de Educación, 2017)

2.2. Diversidad académica

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece en su sitio web (2017) cuál es el alumnado que dentro del sistema educativo español debe recibir una atención educativa diferente a la ordinaria como consecuencia de presentar alguna necesidad específica. Aunque en el Capítulo VIII abriremos una discusión sobre el concepto de diversidad académica, por el momento presentamos en el Cuadro 5 un resumen de dicha clasificación. De los cuatro campos que aparecen en el cuadro, sólo el alumnado con altas capacidades intelectuales es el que no está oficialmente presente en el centro. Esto no quiere decir que no haya alumnos con altas capacidades intelectuales, sino que no existe una valoración oficial de dicho alumnado y por lo tanto no está recibiendo una atención específica. Los otros tres tipos de necesidad específica educativa están muy presentes en el centro.

Tabla 12
NÚMERO DE ALUMNOS EN LA ESO QUE PRESENTA NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (POR CURSOS, CURSO ESCOLAR 2014/15)

	1º	2º	3º	4º	TOTAL
ACNEE	10	3	1	2	16
NCE1	7	4	0	1	12
NCE2	5	6	10	17	38
NCE3	6	3	11	8	28
NCE4	3	5	7	4	19
NCE5	2	3	8	1	14
NCE6	11	3	6	5	25
NCE7	1	2	0	1	4
TOTAL	45	29	43	39	156

- NCE1:** Origen español. Etnia gitana. Presenta dos o más años de desfase curricular. En situación de desventaja social.
- NCE2:** Origen español. No es de etnia gitana. Presenta dos o más años de desfase curricular. En situación de desventaja social y/o presenta riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.
- NCE3:** Origen extranjero. Primera generación. Dificultades derivadas únicamente del desconocimiento de la lengua.
- NCE4:** Origen extranjero. Primera generación. Presenta dos o más años de desfase curricular. En situación de desventaja social y/o presenta riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.
- NCE5:** Origen extranjero. Primera generación. Dificultades derivadas del desconocimiento de la lengua y de presentar dos o más años de desfase curricular.
- NCE6:** Origen extranjero. Segunda generación. Presenta dos o más años de desfase curricular. En situación de desventaja social y/o presenta riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.
- NCE7:** Situación sociofamiliar desfavorable. Presenta dos o más años de desfase curricular. En situación de desventaja social y/o presenta riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

A modo de ejemplo, compartimos en la Tabla 12 los datos de cifras de alumnado que en el curso escolar 2014/15 recibió una atención educativa diferente a la ordinaria. Si tenemos en cuenta que en cada curso alberga entre poco más de 100 alumnos, los datos que ofrece la tabla muestran un alto porcentaje de alumnado que presenta necesidades específicas de atención educativa. Hay tres tipos de alumnos cuya cifra desciende considerablemente entre 1º y 4º ESO: los alumnos con necesidades educativas especiales, los alumnos de etnia gitana y en menor medida los alumnos españoles de origen extranjero (o inmigrantes de segunda generación) que presentan dos o más años de desfase curricular. A la inversa, entre 1º y 4º ESO aumenta ampliamente el número de alumnos de origen español que presentan dos o más años de desfase curricular, que están en situación de desventaja social y/o presentan riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

3. El nacimiento de las ACM como respuesta a una necesidad

En el apartado anterior hemos hecho referencia cómo la diversidad de alumnado comenzó a hacerse presente en las aulas de forma cada vez más compleja a inicios de la década pasada. Esto generó una inquietud en el profesorado debido a que las medidas que se tomaban para intentar atender a esa diversidad de alumnos eran excluyentes y no daban respuesta a las necesidades reales de los alumnos.

“Unas medidas muy excluyentes. O sea, que en general era un modelo de sacar muchos niños de las aulas, muchos, o para apoyos, o para desdobles o para los grupos específicos de compensación...”

Jefe de Estudios

“Habíamos hecho ya desdobles, habíamos hecho apoyos, habíamos hecho niveles en 2º ESO habíamos hecho tres niveles distintos con clases diferenciadas, y había habido también un 2º de compensatoria. Como eso no funcionaba bien...”

Coordinadora

Durante varios meses del curso escolar 2002/03, un equipo conformado por el Jefe de Estudios, la Coordinadora y una Orientadora, asumió el liderazgo en la reflexión sobre los retos educativos que se presentaban ante la complejidad de atender a la diversidad de

alumnos en un sistema tradicional y en la transición entre la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria. En el análisis de la realidad realizado con el profesorado, que fue recogido en el primer proyecto, se destacaban las siguientes dificultades:

3.1. Elevada heterogeneidad de los alumnos.

Varios años antes de la implantación del proyecto de las ACM el centro tomó la decisión de cerrar las aulas de Educación Primaria, por lo que los alumnos que se matriculaban ya en 1º ESO provenían de centros con diferentes realidades socioeducativas, lo que generaba una pluralidad compleja en los primeros meses del curso para unificar niveles académicos y ritmos de aprendizaje tan dispares. Esta diversidad del alumnado se vio aumentada, en los primeros años de la década pasada, con la llegada masiva de alumnos de origen extranjero y con la recepción cada vez más frecuente de alumnos de compensación educativa o con necesidades específicas de apoyo educativo que pedían una atención que las aulas tradicionales no podían ofrecer. En el curso escolar 2002/03, curso en el que se realizaba el diagnóstico, se incorporaron fuera de plazo, entre noviembre y abril, 31 alumnos, de los cuales sólo dos eran de origen español y uno de origen europeo. Todas las incorporaciones excepto dos se realizaban en el primer ciclo de la ESO.

“En el año 2000 empezamos a ver un colegio en el cual la heterogeneidad es mucho mayor, porque ya se había extinguido prácticamente nuestra EGB... y se dan determinadas circunstancias, y una de ellas es que el colegio empieza a ser muy, muy heterogéneo, con lo cual las demandas por parte de alumnos, familias y profesores empieza a ser notable. (...) «Oye, qué cantidad de problemas tenemos», que en su momento venían fundamentalmente impulsados por la inmigración, que yo creo que fue el factor en ese momento más significativo”.

Jefe de Estudios

3.2. Desbordamiento de las medidas de atención a la diversidad.

El centro contaba con medidas de atención a la diversidad en los cuatro cursos de la ESO: Compensación educativa, Diversificación curricular y grupos de refuerzo y apoyo en

las áreas de matemáticas, lengua e inglés. Pero las plazas asignadas para los apoyos resultaban escasas, y resultaba complejo encontrar recursos humanos, pedagógicos, temporales y económicos para realizar una individualización del proceso educativo y asegurar así que todos los alumnos pudiesen alcanzar los mínimos establecidos durante el curso. Además, estos apoyos comenzaron a ser percibidos por algunos profesores como excluyentes, ya que sacaban al alumno de su grupo ordinario y no pocas veces provocaban consecuencias emocionales que dificultaban el aprendizaje que se pretendía conseguir.

“Desde una visión de decir: «madre mía, si es que esto cada vez es... sólo sacamos a niños de las aulas»”.

Jefe de Estudios

“Estaban desbordadas todas las medidas de atención a la diversidad, (...) se habían ido incorporado inmigrantes de incorporación tardía, surge INTIE⁵ y el INTIE no daba abasto para todos”.

Orientadora

“La distancia cada vez es mayor, con lo cual es imposible que esos alumnos se incorporen a las aulas, es decir, podrán recibir algo, pero lo que creas al final son grupos sesgados, muy sesgados, que además tienden conductualmente y actitudinalmente a constituirse como un grupo, y por tanto a reconocerse como los diferentes, los malos, lo que sea”.

Jefe de Estudios

3.3. Dispersión de áreas y pocos momentos con el tutor.

En el sistema tradicional, mientras que los alumnos de Educación Primaria cuentan con la presencia en el aula de un tutor durante la práctica totalidad de la jornada escolar, a partir de 1º ESO se encuentran con una división de áreas y profesores que les generan confusión en un primer momento. El tutor desaparece y sólo está presente unas pocas horas a la semana, en función de cuál sea la asignatura que imparta y del número de horas semanales que esta asignatura tenga asignadas. Todo esto generaba especiales dificultades, ya que los

⁵ El INTIE (Integración del Alumno Inmigrante en la Escuela) fue un proyecto de atención a alumnos inmigrantes que se llevó a cabo en el curso escolar 2002/03. Durante tres horas al día, una orientadora del centro trabajaba en un aula aparte con ocho alumnos que se iban incorporando al centro y que mostraban más dificultades especialmente en los aspectos más emocionales y de ritmo de trabajo.

alumnos se encontraban con distintos criterios de evaluación, distintas maneras de realizar los trabajos de clase, muchos controles y muy variados en un espacio de tiempo muy reducido. La escasa presencia del tutor suponía la pérdida de una figura de referencia que les acompañase y orientase en su proceso educativo, lo que dificultaba el poder detectar a tiempo los problemas de aprendizaje de los alumnos, a algunos de los cuales resultaba casi imposible sacar a flote ya a mitad de curso cuando eran detectadas sus dificultades.

“Es que no pasamos ni dos horas con ella, bueno, la de tutoría y un poco ahí en gimnasia”.

Bárbara. Alumna 3º

“Yo antes estaba todo el día de aquí para allá dando clases en diferentes grupos, continuamente cada 50 minutos cambiando de alumnos, de edades, de todo, tienes que cambiar de chip, vas muy rápido, y a lo mejor con tu tutoría te ves tres horas a la semana. La relación que se establece es una relación pues muy pobre, o sea, no existe apenas relación por más que tú quieras, es que no tienes tiempo para ellos”.

Tutora 1

3.4. Apoyo mínimo de las nuevas tecnologías.

Mientras que durante el resto de su jornada los alumnos viven casi “encadenados” a las nuevas tecnologías (televisión, videojuegos, ordenador, Internet, aparatos de música, etc.), en el interior de las aulas se organizaban sesiones de aprendizaje descontextualizadas de su cultura tecnológica, y la tiza, la pizarra y el cuaderno seguían articulando el modo de proceder de profesores y alumnos.

“Sí me gustaría que en vez de que las clases sean todo el rato pizarra, pizarra...”.

Eustaquia. Alumna 3º

3.5. Trabajo demasiado individual del alumno.

En consonancia con lo anterior, la mayoría del trabajo del alumno se realizaba en solitario, desaprovechando todo el potencial social del cerebro como medio clave para el

aprendizaje. Muchos profesores consideran la clase “perfecta” aquella en la que los alumnos están en silencio escuchando al profesor, que “transmite” (o está seguro de hacerlo) su saber a los alumnos. El problema reside en que un porcentaje de alumnos está completamente desconectado del trabajo sin que el profesor pueda percatarse de ello hasta el día en el que corrige los exámenes. Con todo esto, el aprendizaje no puede llegar a ser significativo.

*“Porque a mí en mi colegio siempre me habían enseñado a
«yo sola, yo mi trabajo, yo me siento sola, yo...»”.*

Rebeca. Alumna 3º

3.6. Medidas disciplinarias poco efectivas.

Si bien en el documento original del análisis este punto sólo se cita pero no se desarrolla, los profesores suelen recordar, en tono de humor y recurriendo a casos concretos, las dificultades que se encontraban para poder gestionar de manera efectiva las numerosas situaciones de interrupción que se generaban en el aula, y cómo la famosa medida de “mandar a los niños con el tutor o con la coordinadora” no tenía ningún efecto positivo.

3.7. Escasos momentos de coordinación entre profesores.

La falta de momentos de contacto coordinado entre profesores que trabajaban en un mismo curso provocaba el desconocimiento de los métodos utilizados por cada uno y que los alumnos no integrasen los aprendizajes de forma global.

3.8. Dificultad para contar con la colaboración familiar.

La realidad socioeconómica de muchas familias hacía que por motivos económicos, laborales o personales, cada vez fuese más difícil contar con el apoyo de las familias para reforzar la labor educativa del centro. Muchos alumnos no podían tener como suyos todos los libros y material necesario para trabajar en el aula ni para llevar sus tareas al día en casa, haciéndose necesario un lugar donde todo ese material de estudio y trabajo estuviese a su disposición para uso o consulta.

Todos estos factores provocaban el aumento considerable del fracaso escolar, con un número muy elevado de alumnos con cuatro o más asignaturas suspendidas en todas las evaluaciones (28 alumnos en 1º ESO y 54 en 2º ESO en el curso escolar 2002/03).

De dicho análisis de la realidad, y de las decisiones que a raíz de él se tomaron, nació el proyecto de las ACM, una apuesta por el cambio desde el convencimiento de que para innovar hay que abandonar los modelos anteriores que no funcionan, mirar la realidad desde otros puntos de vista, vencer los miedos ante la falta de conocimiento y la inseguridad, y estar dispuestos a asumir riesgos desde la reflexión y la autocrítica.

En los relatos de los protagonistas del nacimiento del proyecto se desprenden cuatro elementos que impulsaron su diseño e implantación el primer año: el liderazgo, la oportunidad, la implicación del profesorado y la ilusión.

El primer elemento positivo fue el liderazgo del equipo que diseñó la propuesta, un equipo de tres personas entre las que estaban miembros del equipo directivo del centro, lo que facilitó el cambio.

“Mi papel en aquella época fue el de recoger todas éstas inquietudes de unos y de otros. (...) Entonces bueno, pues recogiendo todas las aportaciones...”.

Jefe de Estudios

“Hubo un grupo más estable, constante, que fue pues el Departamento de Orientación, sobre todo Mariví que era quien estaba, la Coordinadora y yo que fuimos un poco cosiendo todas estas ideas que habíamos ido recogiendo”.

Jefe de Estudios

Junto al liderazgo coincidió la oportunidad para “lanzarse a la piscina”, aprovechando que se iba a cambiar el lugar del Bar Hogar en el colegio, Se pensó que el antiguo espacio, más grande que un aula tradicional, podría servir como espacio del nuevo proyecto.

“Aprovechando un momento en el cual había que hacer una obra importante en el colegio, tuve la intuición de que a lo mejor podíamos pensar en hacer una experiencia diferente de atención a la diversidad distinta a lo que habíamos hecho hasta ahora”.

Jefe de Estudios

La implicación del profesorado fue clave en los inicios, por todo lo que supone de saltar al vacío y fiarse del equipo que coordinaba el proyecto. El equipo coordinador barajó un equipo que tuvo que cambiar porque no todos los profesores accedieron. Una vez que el equipo de profesores estaba conformado, empezaron unos meses de muchísimo trabajo para poder empezar en el mes de septiembre con el proyecto.

“Dos de las cinco personas nos dijeron que el proyecto les gustaba mucho pero que ellas no querían estar, que preferían seguir con sus clases ordinarias”.

Jefe de Estudios

“Dije que no porque era de un mes para otro, había que elaborar para septiembre todo un proyecto nuevo, unas guías que yo no tenía ni idea de por dónde coger, ponerme a hacer guías, ponerme a relacionar materias. (...) Y que yo me sentía incapaz en el mes de septiembre de tener preparado todo un curso así, y de venir y ponerme delante de unos alumnos sin saber lo que voy a hacer según el nuevo plan”.

Profesor 1

“Estaba cerca y sabía el esfuerzo que estaba costando todo”.

Tutora 2

Esta implicación fue de la mano de un elemento que aparece destacado en los relatos: la ilusión que el equipo que lideró el cambio logró contagiar al profesorado que se unió al proyecto en el primer año, y que a su vez éste logró contagiar a los alumnos.

“Les contamos el proyecto, mucha ilusión. Bueno, los padres lo encajaron bien y ninguno dijo que no. (...) Y entonces en el mes de septiembre, en el día 15, pues empezamos. Empezamos con muchas dificultades, claro. Pero con mucha ilusión”.

Coordinadora

“El primer año fue realmente singular, yo creo que hubo sobre todo mucha ilusión, mucho cariño y eso se notó, se notó un clima realmente extraordinario. (...) Había una especie de isla en todo este centro en el cuál había otro colegio, otro colegio que no tenía nada que ver. Todo era un ambiente agradabilísimo, simpático, todo se vivía con cariño, con ilusión, cero estrés, cero conflictos, o sea era otra historia”.

Jefe de Estudios

“Yo estaba mucho más a gusto en clase que en mi casa”.

“Sí, es verdad, daba gusto venir al cole”.

Kervin y David. Alumnos de las 1ª cohorte ACM

Pero también las dificultades estuvieron presentes en los inicios del proyecto, y pueden ser consideradas como la otra cara de la moneda de la oportunidad: la urgencia, la ausencia de un diseño compartido y la falta de formación del profesorado.

El hecho de poder aprovechar una oportunidad fugaz hizo que el proyecto se tuviese que redactar de manera precipitada, para poder ser aprobado por la Consejería de Educación.

“Nos pillaba el verano por medio. Esto era en junio, y en septiembre ya tenía que estar hecho”.

Coordinadora

Esto provocó que el diseño no naciese de la construcción colectiva, sino desde los despachos, pensados más por las personas que tenían más formación teórica en el ámbito pedagógico, y prestando menos atención a la voz del profesorado que iba a poner en marcha el proyecto. La coordinadora y el entonces Jefe de Estudios explican que efectivamente el diseño no fue compartido aunque sí recogía el sentir del profesorado, y que además el diseño primero debía cumplir unos requisitos mínimos e innegociables relacionados con la escuela inclusiva, y que la falta de formación del profesorado en cuestiones pedagógicas iba a llevar a que su participación en el diseño se convirtiese en proponer soluciones “viejas” y alejadas de la intencionalidad del proyecto: la escuela inclusiva.

El proyecto nace de una necesidad, de muchos años recogiendo cantidad de conflictos de profesores que decían que ya no querían dar clase en 2º ESO, y que preferían marchar a niveles mucho más tranquilos. Y es verdad que aunque no se consensuaron las claves irrenunciables, el proyecto recogía todo el sentir, o sea: «me siento solo, yo sola no puedo con 30 alumnos, no sé qué hacer con estos niños que no me dejan trabajar, si tuviera apoyo, si tuviera ayuda...» Y además, esto surgió después de haber probado muchas iniciativas de profesores que no funcionaban”.

Coordinadora

“El proyecto nace para un tipo de profesional que viene de la facultad sin formación en educación. Entonces al final uno piensa con las referencias que tiene. «Es que hay que hacer exámenes, pero porque no sé hacer otra cosa». Si dices: «es que todos tenemos que llegar a algo», probablemente no habríamos salido de las aulas que teníamos, porque lo que hicimos fue dar un salto, no hacia delante, sino hacia otro sitio, un sitio desconocido para la mayoría de la gente.

Es que claro, hay gente que le encantaría seguir sacando alumnos del aula, y seguir haciendo un modelo magistral y bancario, y decir a niños que no vengán a este colegio. Ya, pero es que hay cosas que son innegociables. Está claro que eso sí que me ha tocado a mí hacerlo, decir: «No. Hay cosas que son innegociables, no todo está abierto»”.

Jefe de Estudios

Desde otro punto de vista, algunos miembros de la comunidad educativa ven un problema en esta ausencia de un diseño compartido, ya que consideran que el diseño pedagógico de un proyecto de esta envergadura debía haber contado con la participación de los que iban a ser ejecutores del proyecto, y que en un inicio no se trasladó al profesorado la cuestión de “mínimos innegociables”.

“El proyecto no se comparte con el resto que está dando clase en esta etapa. Pretende ser un proyecto que cambie de arriba abajo todo un primer ciclo de la ESO: la manera de enseñar, de aprender, de relacionarse, de... todo. Y no se cuenta a la hora de diseñarlo con las personas que más van a tener que desarrollarlo. Y se hace con una urgencia que lleva a tomar decisiones desde un planteamiento teórico que a lo mejor no hubiera sido igual si tenemos más tiempo para irlo hablando, para dialogarlo, para reflexionarlo. También es verdad que era el momento, que era la oportunidad”.

Profesor 4

“Yo no recuerdo que se trasladase al equipo de profesores que eran «cosas innegociables». A lo mejor no podía compartir el diseño en ese primer momento, porque es verdad, no teníamos la formación, pero sí puedes compartir el desde dónde se toma la decisión y puedes escuchar, pero es que no hubo ni siquiera esa oportunidad. Me creo que esto estuviera en su cabeza, pero no lo trasladó. Se impuso y se impuso, y ya está”.

Profesor 4

La falta de formación del profesorado era una de las dificultades principales que se reconoce para poder lanzarse a esta nueva etapa, por lo que el centro promovió un curso de aprendizaje cooperativo que no pudo finalizarse por la implicación que requería la participación fuera del horario escolar, y por la resistencia al cambio por parte de un sector del profesorado.

“El primer año tuvimos formación de profesores también, porque no teníamos ni idea de esas claves que decíamos que eran tan bonitas, no teníamos ni idea, entonces vinieron dos personas para hablarnos de trabajo cooperativo”.

Coordinadora

“Hubo mucha resistencia en el equipo de tutores y de profesores, mucha resistencia, de gente que sistemáticamente no venía o gente que boicoteaba lo que se planteaba, hasta el punto de que no se terminó”.

Profesor 4

“En principio pues se guió un poco de palos de ciego, es decir, las guías: ¿cómo hacemos una guía?, ¿cómo la planteamos?”.

Tutora 2

Ilustración 3

LOS PROFESORES ANTE EL FRACASO EDUCATIVO



Fuente: <http://www.e-faro.info>

La Ilustración 3 muestra una viñeta de Andrés Faro, dibujada unos años después del nacimiento del proyecto y que en los años posteriores ha servido al equipo para transmitir que el cambio se hizo posible porque un pequeño grupo “de locos” decidió subirse a una barca para probar algo nuevo. Y eso sólo fue posible porque la ilusión era mayor que los miedos y las dificultades.

4. Objetivos y organización general del proyecto inicial

Para poder alcanzar el objetivo último de la inclusión de todo el alumnado en las aulas, se plantearon cinco objetivos generales que engloban ocho específicos. Dos de ellos, la flexibilidad en la organización y el aprendizaje cooperativo, fueron los que dieron nombre al proyecto: las ACM. Recogemos estos objetivos en la Tabla 13.

Tabla 13
OBJETIVOS DEL PROYECTO INICIAL DE LAS ACM

OBJETIVOS GENERALES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Facilitar el tránsito a la E.S.O.	Aumentar el tiempo de interacción entre profesores y alumnos.
	Establecer un Plan de Acción Tutorial.
Atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.	Promover la inclusión de todos los alumnos dentro del aula.
Establecer métodos de organización y de aprendizaje más flexibles.	Cambiar la asignación de tiempos y espacios.
	Promover la homogeneización de los aprendizajes.
Desarrollar la competencia digital y de tratamiento de la información.	Integrar las T.I.C. en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Incrementar los aprendizajes significativos de los alumnos.	Favorecer la globalización del aprendizaje.
	Promover el aprendizaje cooperativo.

Fuente: documentos internos del centro.

Para alcanzar estos objetivos, el proyecto se centró en los siguientes aspectos organizativos:

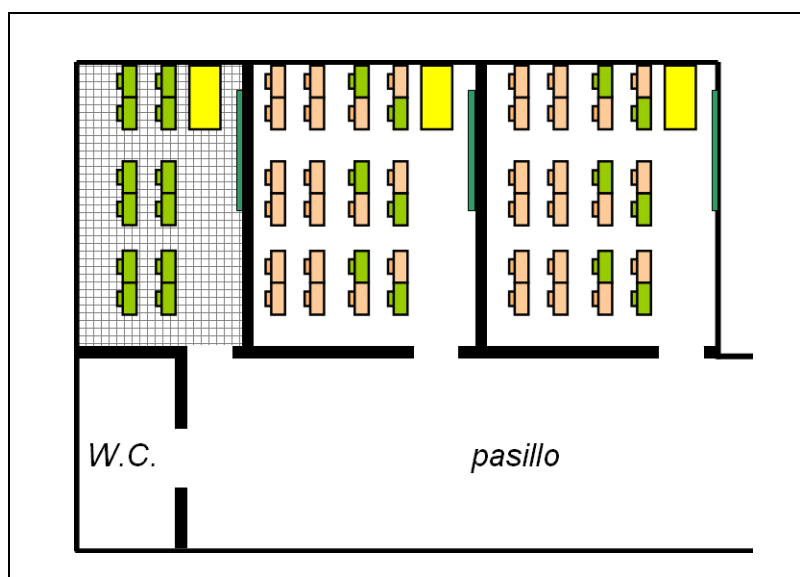
4.1. Organización espacial del aula.

Para explicar la organización del proyecto de las ACM vamos a comenzar comparando dos modelos arquitectónicos diferentes: el de las aulas tradicionales y el de las

ACM, para poder comprender cómo diferentes ideologías educativas requieren diferentes espacios arquitectónicos.

En la Ilustración 4 podemos observar un modelo de aula que nos resulta completamente familiar: las mesas alineadas, mirando a la pizarra, desde donde el profesor enseña a sus alumnos, que sólo ven la pizarra y la nuca de su compañero de delante.

Ilustración 4
AULA TRADICIONAL



Fuente: Elaboración propia

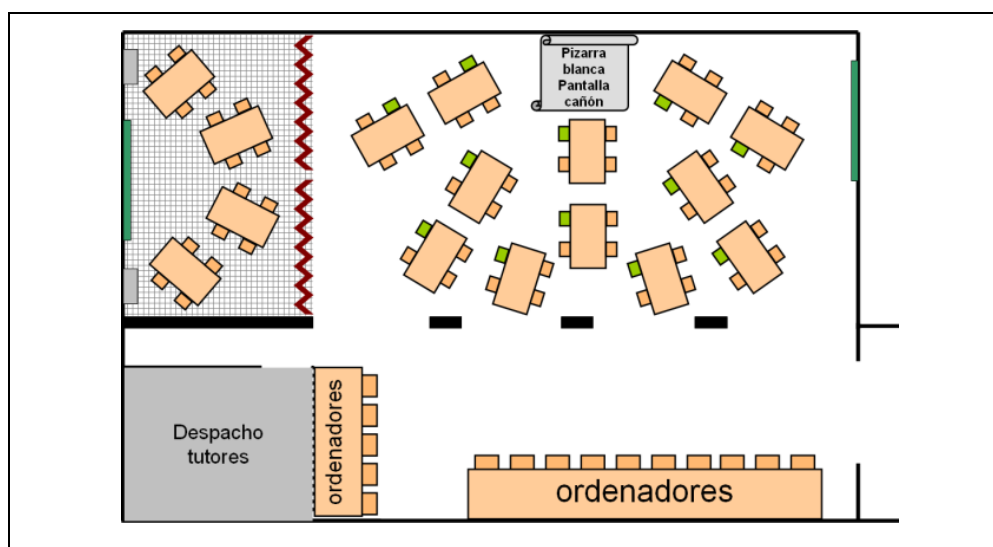
En esta ilustración hemos querido reflejar también el deseo explicitado desde la LOGSE de atender a la diversidad mediante aulas de compensación educativa o de diversificación curricular. En estas aulas (aula de la izquierda), unos doce alumnos de compensación educativa (mesas verdes) pertenecientes a dos aulas diferentes, trabajan durante la mitad de su jornada lectiva apartados del resto de sus compañeros con un tercer profesor. El deseo de atender a la diversidad es positivo: cada alumno será atendido en función de sus posibilidades. Pero, como se ha apuntado con anterioridad, esto supone problemas académicos y de integración.

La apuesta del proyecto requería de un espacio diferente que permitiese hacer realidad el cambio deseado, centrado en la integración del alumnado de compensación educativa, de tal forma que no estuviese en ningún momento separado del resto de sus compañeros.

La Ilustración 5 refleja el modelo de aula que surgió (El plano original de la primera ACM está recogido en el ANEXO 2). Se trata de un aula que agrupa a alumnos de dos secciones, incluidos los alumnos de compensación educativa, que en ningún momento son

separados del resto de sus compañeros, evitando así la exclusión y/o estigmatización. La nueva aula ofrece un espacio abierto sin barreras interiores, que permite múltiples agrupamientos: individual; pequeño grupo y gran grupo, para combinar diferentes metodologías, como es propio de la enseñanza diferenciada: explicación del profesor, trabajo individual, trabajo cooperativo, orientación y tutoría individualizada y biblioteca en el aula.

Ilustración 5 AULA COOPERATIVA MULTITAREA



Fuente: Elaboración propia

- Zona 1: Área de trabajo en común: Mesas de los alumnos para agrupamientos flexibles.
- Zona 2: Zona de ordenadores.
- Zona 3: Despacho de los tutores.
- Zona 4: Sala para agrupamientos específicos (conocida como “salita de té”) y biblioteca de aula.

Lo que más llama la atención es el agrupamiento de las mesas de los alumnos. Éstos están en equipos de entre cuatro y seis componentes de niveles heterogéneos donde el trabajo cooperativo genera un clima de interdependencia positiva que anima al trabajo de todos los alumnos. El hecho de estar cara a cara, facilita la interacción entre los alumnos, y el aprendizaje de habilidades sociales, desarrollando su inteligencia emocional e interpersonal. La ausencia de una mesa del profesor hace que el foco de aprendizaje cambie de lugar: no será el profesor sino el propio trabajo de equipo. Este modo de agrupamiento permite que los alumnos que en el modelo tradicional están excluidos del grupo pasen a formar parte necesaria de cada equipo pequeño de trabajo.

Existe un despacho acristalado integrado en el aula, donde los alumnos pueden acudir para una atención personalizada de cualquier índole por parte de los profesores y tutores. Este despacho supone un recurso privilegiado para la gestión inmediata de conflictos, al mismo tiempo que incentiva una mayor cercanía y confidencialidad entre tutor y alumno. Las entrevistas con las familias se realizan siempre en este despacho. El hecho de que el tutor pueda además entrevistarse con las familias dentro del espacio físico en el que se desarrolla el aprendizaje del alumno facilita una mayor implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

El aula dispone también de una sala para agrupamientos específicos (conocida el primer año coloquialmente como “salita de té” y ya hoy en día simplemente como “salita”) con una puerta corredera para aislar la sala en caso de necesidad, que permite tener grupos pequeños para trabajos de recuperación, ampliación y la atención a los alumnos con necesidades específicas de atención educativa.

También forma parte de este espacio una zona de ordenadores donde se distribuyen 15 equipos con conexión a Internet para el trabajo individual o consultas de los alumnos. Se dispone además de un cañón que permite proyectar vídeos y todo tipo de material multimedia.

4.2. Globalización del aprendizaje.

El tránsito de Primaria a Secundaria constituye un cambio en cuanto a asignaturas y modo de trabajar a veces difícil de integrar, con tantas asignaturas y tantos profesores nuevos que pasan poco tiempo con los alumnos. Como en Primaria, uno de los objetivos de las ACM es la no parcelación del conocimiento, lo que se intenta por medio de la agrupación del currículo en “ámbitos de enseñanza y aprendizaje”, estructurados el primero de ellos como “Ámbito Socio-Lingüístico”, que integra las asignaturas de Lengua, Inglés y Sociales y un “Ámbito Científico-Tecnológico” (con la ampliación del proyecto y las reformas educativas en 2º ESO quedó como “Científico-Matemático”) que comprende las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología. Para impartir los ámbitos, siempre hay al menos tres profesores simultáneamente en el aula que trabajan entre 7 y 12 horas semanales (en función de los ámbitos y de las horas regladas por la ley) con los alumnos. Ello permite un conocimiento más en profundidad de los alumnos y un tipo de relaciones más horizontales entre profesores y alumnos.

En dichos ámbitos se trabajaba⁶ mediante las guías de aprendizaje, algunas de las cuales proponían proyectos que permitían la conexión entre los aprendizajes. Cada ámbito desarrolla diferentes unidades didácticas en torno a un mismo bloque temático, integrando conocimientos de las diferentes áreas. Así, por ejemplo, una guía del ámbito Socio-Lingüístico puede girar en torno a una unidad de Ciencias Sociales: El feudalismo y la cristiandad occidental. Los contenidos propios del currículo de Lengua Española e Inglés se adaptarán al tema central. Así, si en el currículo de Lengua Española se estudia el diptongo, los ejemplos que se utilicen se tomarán del contexto del feudalismo (*feudal, cristianismo, privilegiado...*). De la misma forma, se propondrán textos en inglés (*“Castles of the Kingdom of Castille”*) adaptados a los contenidos propios del currículo (Ver ANEXO 3).

La ausencia de materiales en el mercado que globalicen el aprendizaje se completa con el diseño y la elaboración, de manera coordinada, de estas guías que permiten trabajar con los alumnos esta globalización del aprendizaje de forma cooperativa y haciendo énfasis en los contenidos procedimentales. Los contenidos se desarrollan a partir de Unidades de Aprendizaje elaboradas por el equipo docente de las ACM, que pretenden orientar el trabajo individual del alumno, favorecer el trabajo cooperativo, responsabilizar al alumno de su aprendizaje, promover la interacción profesor-alumno y enriquecer el proceso de evaluación. A lo largo de cada curso, los alumnos recibían 12 cuadernos de aprendizaje: 6 del ámbito científico-tecnológico y 6 del ámbito socio-lingüístico.

Una de las dificultades importantes relacionadas con la globalización de los aprendizajes y que limita el modelo es que el sistema educativo no permite que la evaluación y las calificaciones se hagan de manera globalizada, de tal forma que si bien se intenta potenciar el aprendizaje competencial, el sistema sigue pidiendo que se evalúen contenidos.

4.3. Organización de la asignación de tiempos y espacios.

La estructuración en ámbitos requiere una reordenación de los horarios de clase, lo que condiciona no sólo el horario de los alumnos sino también el de los profesores. En 1º ESO, los tutores permanecen con los alumnos 22 horas semanales, acompañando a los alumnos en las horas de los ámbitos y de tutoría. Uno de los tutores es especialista del ámbito

⁶ El uso del verbo en tiempo pasado se realiza de manera consciente, ya que en la actualidad las guías de aprendizaje han sido sustituidas por el uso de tabletas electrónicas, como veremos en el siguiente apartado.

científico-tecnológico y el otro del ámbito socio-lingüístico. En el ámbito en el que el tutor no es especialista, funciona como profesor de apoyo. Otro profesor especialista está presente en cada ámbito.

En el ANEXO 4 y en el ANEXO 5 pueden apreciarse el horario semanal de las ACM y la distribución del profesorado en los ámbitos y el resto de asignaturas. Si bien las horas semanales dedicadas a cada ámbito respetan escrupulosamente la suma de la carga horaria asignada en el currículo oficial a las distintas áreas, la agrupación en ámbitos permite una organización flexible del tiempo en función de las necesidades de los alumnos.

Esta flexibilidad en los tiempos se ve apoyada por la flexibilidad a la hora de usar los espacios. Como ya hemos comentado antes, la organización espacial del aula favorece la posibilidad de organizar la tarea en dos, tres y a veces cuatro grupos de trabajo diferentes, ya sea en una misma tarea por niveles de competencias o en tareas distintas (multitarea) en grupos heterogéneos. Para ello, los profesores de ámbito se reúnen y planifican semanalmente.

4.4. Atención a la diversidad dentro del aula.

La presencia cada vez mayor de alumnado de origen extranjero se convertía a inicios del proyecto en una de las causas más importantes de diversidad dentro de las aulas. Diversidad no sólo cultural e idiomática, sino de niveles académicos y ritmos de aprendizaje. Un porcentaje muy alto de los alumnos con necesidades de compensación educativa son alumnos de origen extranjero.

A todo esto se suma el hecho de que los alumnos llegan a 1º ESO de centros diferentes con diferentes niveles académicos y diferentes ritmos de aprendizaje. El cambio de centro, de cultura escolar, de compañeros y profesores, etc., hacen que los primeros meses de colegio constituyan un tiempo de lenta adaptación personal y grupal a la cultura del centro.

En los últimos años ha aumentado también de manera significativa la presencia en las aulas de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje por déficit cognitivo, déficit de atención con o sin hiperactividad, trastornos neurobiológicos o de conducta, dificultades de razonamiento abstracto o dificultades específicas en la lectoescritura y/o en el cálculo.

Para dar respuesta a esta heterogeneidad, el primer mes los alumnos trabajan una “Guía 0” con el fin de avanzar lo máximo posible en la homogeneización de los aprendizajes

y detectar de manera precoz los problemas de aprendizaje para poder intervenir de la forma más eficaz posible.

Para que todos estos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo permanezcan dentro del aula en la totalidad de las asignaturas, se hace necesaria la presencia de un tercer profesor que puede atenderlos en algunos momentos mediante actividades de refuerzo y ampliación. Con excepción de los dos primeros años de vida de las ACM, en los que no había alumnos diagnosticados con dificultades específicas de aprendizaje, el Departamento de Orientación ha estado también siempre presente de manera cotidiana mediante la figura de la profesora de pedagogía terapéutica que centra su atención en los alumnos con necesidades educativas especiales, así como el orientador que atiende de manera individual a aquellos alumnos que lo requieran. Los grupos de apoyo organizados para los alumnos con necesidades de compensación educativa se realizan en la salita pequeña del aula.

4.5. Plan de acción tutorial.

La presencia de los profesores-tutores en las aulas durante un número de horas muy superior a las aulas tradicionales supone un cambio radical en la comprensión de lo que es la labor del tutor. La atención tutorial personal y grupal no se realiza exclusivamente en una o dos horas semanales, como sucede en los agrupamientos tradicionales, sino que se realiza de manera continua y cotidiana dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y es un acompañamiento holístico que busca el crecimiento integral del alumno mediante el desarrollo de las propias potencialidades. El lugar privilegiado para la atención tutorial es el despacho, donde el alumno encuentra un espacio de diálogo personal. Una de las principales consecuencias a corto plazo de este modo de relación es la disminución de situaciones disruptivas: los conflictos en el aula son resueltos en el momento y en el contacto tutor-alumno, mientras que en las aulas tradicionales muchas veces los alumnos con comportamientos disruptivos eran expulsados al despacho de la Coordinadora cuando el tutor no estaba disponible por encontrarse en otras clases.

El proyecto de las ACM contribuye a que tal objetivo se pueda integrar en el funcionamiento cotidiano del aula a través del Plan de Acción Tutorial, que se organiza en torno a cuatro ejes principales:

- Atención personalizada al alumno: la presencia constante del profesor-tutor no sólo se siente en los aspectos curriculares del aprendizaje sino que conlleva un seguimiento de las circunstancias personales que rodean al alumno con el fin de poder ayudarlo a orientarse en su proceso de maduración personal.
- Creación y cohesión de grupo: trabajo sobre habilidades sociales que permitan la mejora de la convivencia así como el desarrollo de la competencia social de los alumnos, prestando especial atención a la resolución de conflictos de manera asertiva y consensuada.
- Educación en valores: el mismo sistema del aula permite el trabajo constante sobre valores, en la búsqueda de seres humanos íntegros, comprometidos con la sociedad en la que viven y preparados para trabajar en el futuro por un mundo más justo y más humano.
- Relación con las familias: colaboración estrecha familia-escuela con el fin de potenciar la atención individual al alumno, poniendo al servicio de las familias todos los recursos de los que dispone el centro: no sólo el equipo educativo y el Departamento de Orientación, sino el Centro de Atención a Familias.

4.6. El profesor como director y organizador del proceso de aprendizaje.

La atención a la diversidad no se centra sólo en el reconocimiento de alumnos con dificultades de aprendizaje, sino que pretende, como ya hemos citado antes, llegar más allá en la apuesta por las aulas inclusivas, centrando la metodología en el aprendizaje cooperativo. Los alumnos ya no están en filas mirando a la pizarra, sino que gran parte del día están en equipos de trabajo. La metodología varía, presentando diferentes alternativas: Trabajo individual o trabajo en equipo, ya sea este último basado en proyectos o con logro individual, trabajo y exposiciones grupales, trabajo con material multimedia, concursos y juegos por equipos, etc.

Así, el papel del profesor se centra en hacer posible el aprendizaje individual y grupal teniendo en cuenta la diversidad en capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos. El profesor dirige el aprendizaje y lo organiza en el tiempo y en el espacio. Varias son las comparaciones que podemos hacer para comprender este rol. Tomlinson (2005) compara al profesor de un aula diferenciada con un director de orquesta capaz de conseguir que cada uno toque su instrumento de tal forma que en conjunto suene algo armónico, o con

un entrenador de fútbol que prepara a los jugadores para salir al campo quedándose él fuera en el momento del partido.

Podemos comparar al profesor con el arquitecto que diseña y coloca las cimbras, armazones que sostienen el peso de un arco o de otra construcción destinada a salvar un vano, en tanto dicha construcción no está en condiciones de sostenerse por sí misma. No todas las cimbras valen para todos los arcos. Cada tipo de arco requiere de una cimbra específica. La cimbra inicia un proceso de construcción que durante un tiempo genera inestabilidad en el edificio, ya que éste está incompleto. Pero una vez que la clave ha sido colocada y el arco adquiere estabilidad, la cimbra es retirada para poder servir de apoyo a otro arco en construcción.

Este ejemplo nos remite al concepto de *andamiaje*. El rol del profesor se convierte, pues, en planificar, construir y colocar andamios que deben estar bien ajustados a las necesidades de cada alumno y a las condiciones del proceso de aprendizaje, para que sea el propio alumno el que construya su aprendizaje.

Al plantear una meta educativa, el profesor desequilibra al alumno invitándolo a salir de la comodidad de su lugar de pensamiento y acción, y proponerle un nuevo reto hacia un nuevo aprendizaje. En un inicio el alumno se sentirá inseguro, por lo que necesitará un apoyo, pero a medida que va adquiriendo la competencia de “aprender a aprender”, los andamios/apoyos se van retirando. De ahí que unos apoyos sean más provisionales y otros más duraderos, pero todos ellos necesarios en un inicio para la construcción del aprendizaje. Los apoyos que el profesor ofrece pueden ser múltiples, desde la enseñanza directa (que pretende ocupar un lugar poco importante en la actividad cotidiana del aula) hasta presentar un amplio repertorio de estrategias que permitan a los alumnos adquirir las competencias necesarias para el aprendizaje.

La presencia de varios profesores en las aulas permite además la posibilidad de realizar una atención y seguimiento más personalizados. El aprendizaje cooperativo aparta así al profesor del centro de atención para devolver el protagonismo a los alumnos y al aprendizaje. Mientras los alumnos trabajan en equipo, los profesores pueden ir pasando por los equipos y resolviendo dudas personales o grupales sin interrumpir el trabajo del resto de los equipos, según lo que Spencer Kagan (2009) denomina “Profesor C”, el profesor que no sólo utiliza las estructuras cooperativas de aprendizaje sino que además promueve la cultura del “aprender a aprender”.

5. Evaluación del primer año de las ACM

En el mes de septiembre de 2003 comenzó oficialmente su andadura el proyecto de innovación de las ACM en dos de las cuatro líneas de 1º ESO, conformando así un grupo experimental (1ºA y 1ºB en una sola aula) y un grupo de control (1ºC y 1ºD en aulas separadas) para el análisis de la experiencia durante un año.

La evaluación quiso abordar tres puntos que se consideraban fundamentales: la satisfacción percibida de los participantes del proyecto (alumnos, familias, profesores y directivos), los resultados de aprendizaje de los alumnos, y su desarrollo social y emocional.

5.1. Satisfacción percibida de los alumnos, las familias y los profesores.

Los alumnos manifestaron sentirse satisfechos durante el curso, y contentos con el trabajo cooperativo, con la percepción de que habían aprendido más.

Tabla 14
VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS DE 1º ESO (JUNIO 04)

	ACM	TRAD
Satisfacción con el centro	79,5	72,7
Orden	69,5	66,4
Valoración de las normas	64,8	58,8
Tutor	68,2	68,1
Participación	60,7	56,0
Relación con los profesores	71,5	66,2
Forma de enseñar de los profesores	71,5	67,5
Preparación	74,1	74,2
Calificaciones	60,3	60,8
Actividades extraescolares	65,1	59,1
Compañeros	80,4	71,9
PROMEDIO	69,6	65,6

Fuente: Resultados de la evaluación de IDEA

La Tabla 14 recoge los datos del cuestionario de satisfacción al que todos los años responden los alumnos del centro a final del curso escolar. Los datos muestran claras

diferencias entre la satisfacción percibida por los alumnos del grupo experimental y la satisfacción percibida por los alumnos de los grupos de control. En todos los campos excepto en dos (satisfacción con respecto a la preparación de las clases y con respecto a las calificaciones), los alumnos de las ACM mostraron mayor satisfacción, quedando 4 puntos por encima en el promedio general con respecto a los alumnos de las aulas tradicionales.

Del mismo modo, las familias de los alumnos de las ACM mostraron mayor satisfacción con el centro en los cuestionarios de final del curso escolar, como muestran los datos de la Tabla 15. En este caso, la satisfacción de las familias es mayor en todos los ítems respondidos del cuestionario, quedando 6,9 puntos por encima en el promedio general con respecto a las familias de los alumnos de las aulas tradicionales.

Tabla 15
VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS DE 1º ESO (JUNIO 2004)

	ACM	TRAD
Preparación y valoración de la enseñanza	82,7	78,2
Funcionamiento del centro	80,1	69,1
Identificación con el centro	87,1	78,9
Atención que reciben de los tutores	89,1	79,6
Comunicación e información	79,9	70,6
Participación	60,1	57,0
Clima de estudio y convivencia	80,8	74,6
Valoración de las normas	75,9	66,7
Actividades extraescolares	73,0	66,4
Calificaciones	68,8	67,9
Valoración global	88,7	80,3
PROMEDIO	78,7	71,8

Fuente: Resultados de la evaluación de IDEA

En cuanto al profesorado, éste realizó a final del curso escolar un análisis DAFO, profundizando en elementos negativos y positivos tanto a nivel externo como interno. Después de un año de trabajo intenso, los profesores tenían mucha más capacidad, o más elementos sin duda, para evaluar la dinámica interna del equipo (debilidades y fortalezas) y no tanto los factores externos (amenazas y oportunidades). La Tabla 16 recoge los detalles de dicho análisis.

Tabla 16
ANÁLISIS DAFO DEL EQUIPO EDUCATIVO JUNIO 2004

<p>DEBILIDADES (INTERNAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta tiempo fijo e inamovible para organizar trabajo del ámbito (mucha improvisación). - Falta de clima de atención. Falta de formación para atender al grupo grande. - Diseño especial para los "magníficos" (inadecuada atención). Falta de material adecuado. - Clarificar el papel del tutor apoyo en el ámbito contrario (papel del tercer profesor). - Ha faltado la revisión del trabajo diario. - No haberse adaptado a las edades de los alumnos (poco conocimiento del trabajo con alumnos de 1º ESO). - Miedo a meterse en el trabajo del otro (deficiencia en la globalización por ámbitos). - Escasa formación en dinámica de grupos. - Menos contenidos de lo programado. - Falta de convicción en el modelo. - Redefinir el tiempo que se le da al Internet. Explotación de los recursos informáticos. Asignación de tiempos por ámbitos. - Normas comunes para el funcionamiento del aula desde el principio. - Reestructurar las instalaciones del aula. - Miedo al cambio de equipo. - Asumir decisiones de compañeros que aunque no se crea en ellos se llevan a cabo por no quitar autoridad. - No aprovechar el trabajo cooperativo en las otras áreas (música, optativa, plástica...) 	<p>AMENAZAS (EXTERNAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenta resolución de LOS problemas técnicos del aula. - Puesta en marcha de las instalaciones técnicas del aula (realizadas por inexpertos). - Medios técnicos insuficientes para la realización de guías (poca calidad, inadecuados). - Mal uso del ordenador en horas extraescolares. - Cantidad de pruebas externas que se han pasado a los chicos. - Presión por los resultados. - Predefinir el tiempo y el trabajo del Departamento de Orientación. - Tener gente en el aula (alumnos de prácticas, profesionales...) con funciones definidas. - Tentación a escaquearse.
<p>FORTALEZAS (INTERNAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cohesión del equipo de profesores. Trabajar en equipo supone mucha renuncia y está compensado por otras cosas buenas. - Cohesión entre tutores. - Respeto al trabajo y a las decisiones de los compañeros. - Creer en el proyecto. Gran motivación. - Poca tensión que genera trabajar en esta aula. - Sentido de la responsabilidad. - Comprensión por las posibles ausencias de la coordinación (aunque esto afecta al ritmo de la clase). - Trabajo en equipo con los chicos. - Capacidad de suavizar, tranquilizar y animar en momentos complicados. - Aprender a trabajar en equipo. 	<p>OPORTUNIDADES (EXTERNAS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprovecharse de los tutores. - Apuesta del centro por la innovación. - Apoyo de las familias.

Fuente: Documentos internos del centro.

5.2. Resultados de aprendizaje de los alumnos.

Para medir los resultados de aprendizaje se contó por un lado con los datos académicos de los alumnos en las diferentes evaluaciones regladas, contabilizando el número de suspensos de cada alumno. En un inicio, los resultados académicos de los alumnos del grupo experimental ACM fueron más bajos de lo esperado (3,4 suspensos de media en el grupo experimental frente a 2,8 en el grupo de control, pero a final de curso, en la evaluación de septiembre, el número de suspensos fue semejante (1,2 en el grupo experimental frente a 1,02 en el grupo de control). Según esto, la acción educativa en las ACM había resultado positiva.

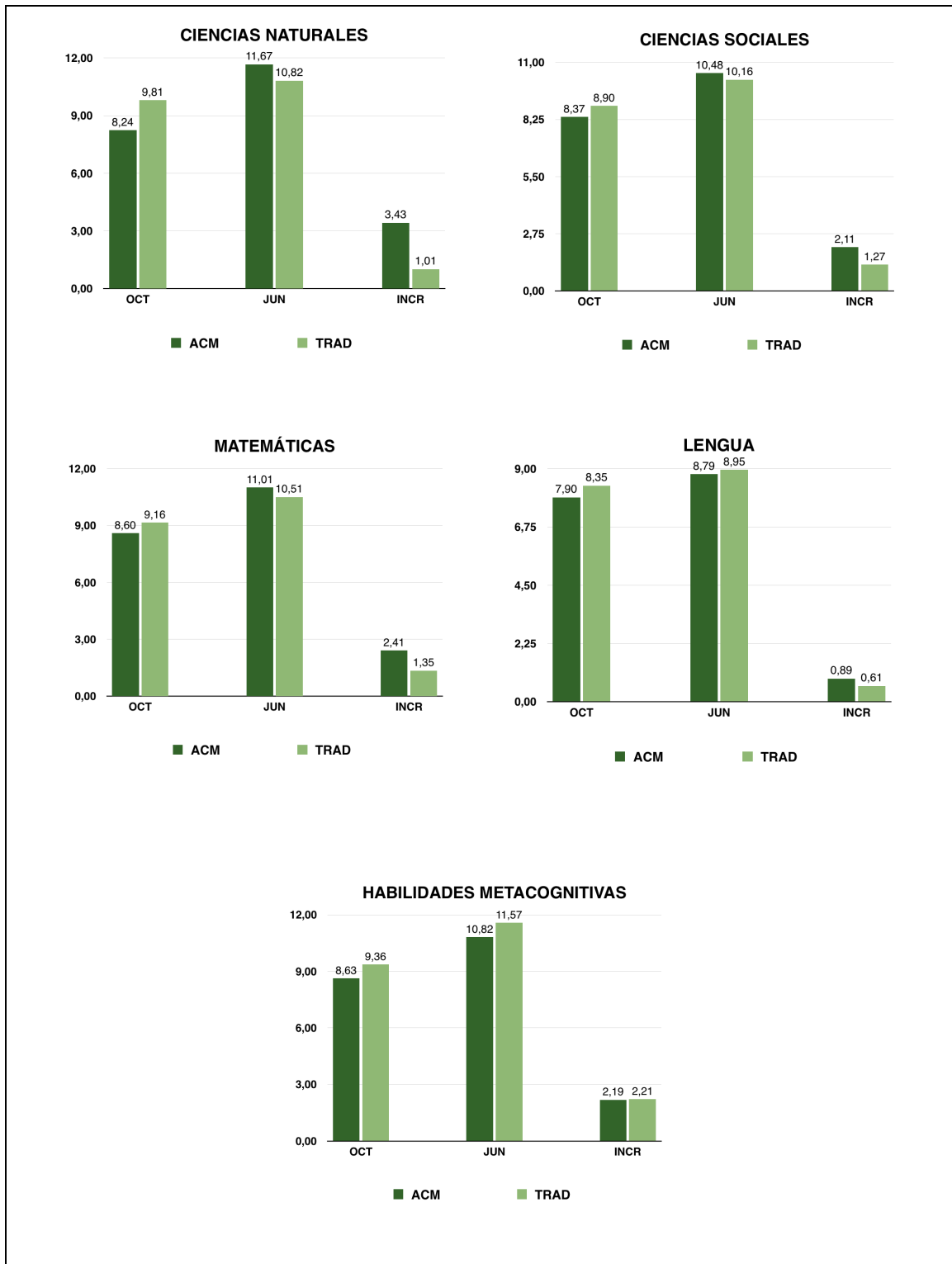
Para asegurar la fiabilidad de los datos, se realizó una evaluación externa, que quedó a cargo del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), utilizando los resultados de pruebas estándar de rendimiento en cuatro áreas del currículo (Matemáticas, Lengua, CC. Naturales y CC. Sociales) y en la prueba de Habilidades metacognitivas que evalúa el grado en el que los estudiantes reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje y solución de problemas, acercándose a cuatro procesos: conciencia del propio conocimiento, metacompreensión, verificación de resultados y conciencia de las estrategias utilizadas (Marchesi & Martín, 2002). Dicha evaluación, cuyos detalles se recogen en el ANEXO 6, se realizó a las cuatro líneas de 1º ESO en dos momentos: en el mes de octubre (evaluación de entrada) y en el mes de junio (evaluación de producto).

Como se muestra en el Gráfico 3, los resultados de IDEA mostraban en la evaluación de entrada diferencias no significativas en el ámbito académico entre el grupo experimental y el grupo de control, quedando este último un poco por encima en las cinco pruebas realizadas. La evaluación de producto volvía a mostrar diferencias no significativas pero invertidas en algunas de ellas: En las pruebas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas, el grupo experimental quedaba ligeramente por encima del grupo de control en el ámbito académico, no así en las pruebas de Lengua y Habilidades metacognitivas. En todas las pruebas excepto en esta última, el grupo experimental logró un mayor incremento entre las pruebas de entrada y de producto.

Pero sí hay un ámbito en el que se pudieron observar claras diferencias entre el alumnado de las ACM y el que cursó 1º ESO en las aulas tradicionales: el relacionado con la motivación y la conducta. Aunque no hemos podido tener acceso a los datos específicos registrados en aquel curso escolar sobre deserción escolar e incidencias de conducta, los responsables del inicio del proyecto son contundentes en este aspecto: El número de incidencias relacionadas con conductas disruptivas se redujo de manera considerable, ya que los alumnos con dichas conductas podían ser atendidos de manera inmediata en el despacho del aula, sin necesidad de tener que recurrir a un tutor ausente en el momento de dicha conducta o en casos más graves a la figura de la Coordinadora.

De la misma forma, la motivación por parte de los alumnos creció enormemente. En la entrevista grupal realizada a los alumnos que formaron parte del proyecto ese primer año, hay tres palabras relacionadas con la motivación que se refieren a una acción cotidiana y obvia y que por eso mismo podrían pasar inadvertidas al ser dichas en medio de una frase llena de más acciones.

Gráfico 3
NOTAS DE LAS PRUEBAS EXTERNAS REALIZADAS EN LA EVALUACIÓN DEL PRIMER AÑO DE LAS ACM.



(Fuente: Resultados de la evaluación de IDEA)

Sin embargo, en el contexto social en el que nos encontramos, de alumnos del barrio con más de un año de desfase curricular, y en la coyuntura educativa general en la que los datos de abandono escolar eran tan alarmantes, estas palabras se cargan de sentido:

“En esa etapa nos gustaba a todos estudiar, veníamos a clase, estudiábamos, atendíamos a su manera...”

David

No sería difícil dejar pasar esas tres palabras subrayadas por resultar algo lógico. Pero el que lo afirma es David, el mismo alumno con necesidades de compensación educativa que un rato antes había afirmado que *“daba gusto venir al cole”*.

6. Consolidación y ampliación del proyecto a 2º ESO

Tras el primer año de experiencia y a partir de una evaluación realizada, se quiso consolidar el proyecto manteniendo un grupo experimental y dos grupos de control con la idea de ampliar el proyecto a 2º unos años más tarde. Sin embargo, la Consejería de Educación forzó al centro a implantar ya el proyecto en todo 1º ESO en el siguiente curso escolar.

“Al año siguiente, quisimos consolidarlo, queríamos como estar dos o tres años con 1º y después pasar a 2º. La inspección nos dijo que no, que teníamos ya que implantarlo en todo 1º ESO, y entonces se tuvo que volver a medir todos los espacios para hacer el aula que actualmente es la de 1º AB”.

Coordinadora

Así, el proyecto se amplió a los cuatro grupos de 1º ESO en el curso escolar 2004/05. Ese año supuso también un año de inicio para un nuevo equipo de profesores incorporados al proyecto que, como el año anterior, dedicaron tiempo de sus vacaciones a la elaboración de guías desde la pura intuición más que desde el conocimiento. Esto provocó que año a año las guías fuesen cambiando según se evaluaba qué era lo que servía y lo que no servía para el aprendizaje de los alumnos.

“Y entonces ahí tuvimos que buscar a otras cinco personas más. Y ya no fue tan difícil, claro. Porque ya había materiales hechos, durante el curso se habían estado haciendo algunas reuniones de presentación de las aulas, ya el claustro más o menos sabía de qué iba la historia. Fueron desapareciendo los miedos de que un compañero te vea, te corrija... Y entonces ya no fue tan difícil conseguir otro grupito de gente, es más, alguno se ofreció y dijo que quería participar en la otra aula”.

Coordinadora

“Al año siguiente que me puse también a hacer guías, yo estuve un verano haciendo... lo que hice, y luego eso se deshizo, jaja, y se convirtió en otra cosa”.

Tutora 2

Con la ampliación del proyecto a todo 1º empezó a evidenciarse la necesidad de buscar tiempos que el año anterior no habían existido para el trabajo en equipo de los profesores. Así, desde la Jefatura de Estudios se establecieron horas de reunión dentro del horario de cada profesor para poder coordinar.

“Vimos que el proyecto se ponía mucho más grande y por tanto necesitábamos reuniones de coordinación, cosa que antes no teníamos. El Jefe de Estudios nos puso una hora de coordinación semanal para los profesores de ámbito, y en vez de vernos por los pasillos, y organizarlo en nuestro tiempo libre, lo hacíamos en nuestro horario”.

“Ya teníamos nuestra reunión semanal, ahí ya íbamos mejorando un poquito las guías y mejorando lo que queríamos hacer”.

Coordinadora

Dos años más tarde, en el curso escolar 2006/07, el proyecto se extendió a 2º ESO, aunque con un planteamiento diferente. Aunque se mantenían los objetivos principales del proyecto, se realizó un cambio importante en el modo de organización del profesorado. Si bien en 1º ESO los tutores no salen de sus aulas, ya que cuando no están como profesores especialistas en un ámbito están como profesores de apoyo en el otro, en 2º ESO los tutores, siendo cada uno especialista de un ámbito, permanecen en las aulas sólo en las horas de su especialidad, además de las horas de tutoría y, en los últimos años, en las horas de Educación para la Ciudadanía (una vez que la Consejería de Educación permitió a los profesores de

Ciencias Sociales impartir la asignatura). Con esto, en cada ámbito entraban ya tres profesores especialistas y no dos especialistas y uno de apoyo. Esto permitía un puente hacia el segundo ciclo de la ESO en que los alumnos permanecían pocas horas con sus tutores tras volver al sistema tradicional.

En el inicio de esta nueva etapa de las ACM volvió a suceder lo mismo que tres años antes: el diseño del nuevo modelo no fue compartido, aunque luego sí surgiese una reflexión conjunta durante la ejecución del proyecto:

“Se vuelve a imponer. Se plantea en dos reuniones, pero no se forma a la gente ni se le da espacio para crearlo. Se volvió otra vez a imponer y sin tiempo para desarrollar, para formar, para definir la singularidad de 2º frente a la de 1º”.

Profesor 3

“Las aportaciones que han hecho que el modelo vaya tomando una forma concreta tienen que ver con aspectos pequeños, pero en el colegio lo esencial se decide de un despacho. Luego sí que ha habido más espacios de reflexión, pero no es que esos espacios se hayan provocado, es que han surgido de la angustia del profesorado. Es que se planifica una reunión de tutores con unos temas y esa reunión se convierte en un desahogo colectivo, y entonces sobre eso, no me queda otra que escucharlo y tengo que diseñar, tengo que darle una respuesta”.

Profesor 4

Ese curso escolar 2006/07 abría la etapa más amplia de la historia de las ACM (nueve años) y tal vez la más importante, ya que no sólo se doblaba el número de profesores implicados, sino que fue la etapa de consolidación de un proyecto que, lejos de estancarse en el modelo primitivo, se convirtió en algo dinámico gracias a continuas reformulaciones en las que gran parte del profesorado implicado fue protagonista. Durante los siguientes nueve años las ACM se convirtieron en un proyecto dinámico con continuos cambios nacidos de procesos de reflexión de los que cada vez más profesores formaban parte. Igual que ocurrió en la implantación del proyecto en 1º ESO, los profesores que se incorporaban al proyecto en 2º ESO iban cargados de ilusión pero sin conocimiento alguno sobre innovación metodológica, por lo que repetían muchos modelos tradicionales, lo que llevó al equipo directivo a generar un espacio de reflexión y de evaluación de la experiencia con el objetivo de proponer acciones de mejora.

“El segundo año de 2º ESO se volvió a ver que estábamos un poco estancados, que por mucho que se llamen Aulas Cooperativas Multitarea en muchas ocasiones seguíamos haciendo una enseñanza tradicional, con un grupo más grande, a lo mejor dividido en grupos más pequeños, pero haciendo lo mismo. Yo le dije al Jefe de Estudios que había que poner en marcha un grupo de reflexión que pensase cómo estábamos haciendo las cosas y hacia dónde queríamos ir. Porque es verdad que todos los años nos reuníamos el equipo de las Aulas Cooperativas y hacíamos una especie de DAFO, pero ahí se quedaba.

(Frente a una posible selección de profesores para el grupo de reflexión) yo comenté que me parecía que seleccionar no era tanto enaltecer a los que tienen ganas y los que hacen bien las cosas, sino menospreciar quizá a los demás que también están currando mucho pero no tienen tiempo o no saben muy bien manejar el ordenador o no tienen grandes ideas.

Y lo que hicimos fue abrirlo, proponer que iba a haber un grupo de discusión unos días y que se pusiese en contacto conmigo quien quisiese ofrecerse. Y salieron veinte personas.

O sea que de cinco que hubiéramos seleccionado, luego resultó que había mucha más gente ilusionada en esto.

Entonces yo, que pensaba que habíamos vuelto a la enseñanza tradicional por una dejadez de profesorado, descubrí que no había sido por dejadez sino a veces por ignorancia, porque no sabemos hacer otra cosa, y entonces al final la inercia del día a día hace que hagas lo que sabes hacer.

Nos juntamos durante un año entero, no todos los jueves, pero algunos jueves. Suspendimos el Consejo de Tutores para hacer este grupo de reflexión. Y ahí nos encontrábamos quince, dieciocho, veinte... dependía un poco de las obligaciones de los profesores. Y bueno, ahí estuvimos hablando de cómo estaban funcionando, de dónde teníamos que mejorar, qué queríamos hacer...”.

Coordinadora

Con estos grupos de reflexión se inició uno de los mayores logros de las ACM en esos años: la consolidación de un equipo de profesores comprometido con el proyecto. Si hay algo que caracteriza esta etapa es sin lugar a dudas el protagonismo de una parte importante del profesorado que participaba en el proyecto. Como se desarrolla en el Bloque 2 de resultados, donde profundizaremos en la vivencia cotidiana de las aulas por parte de profesores y alumnos, lo que en un inicio había sido un proyecto diseñado con poca participación se abrió en esta etapa a la reflexión conjunta de un equipo cada vez mayor de profesores, una reflexión en la que el liderazgo de la Coordinación fue, una vez más, clave, y que permitió la

recreación colectiva de un proyecto compartido. Los siguientes testimonios del Jefe de Estudios muestran esta evolución: En unos inicios el proyecto nació en un despacho y poco a poco fue incorporando a profesores que fueron aportando sus ideas hasta que, con la incorporación de más de treinta profesores en la actualidad, el proyecto se retroalimenta con la aportación y participación propositiva de todos. La clave ha estado, en palabras del Jefe de Estudios, en no imponer y en comprender que la aportación de todos implica que no siempre salgan adelante las ideas primitivas, sabiendo que eso es lo que da riqueza al proyecto.

“Lo comentamos primero en las CCP, comenzamos a difundir la idea, porque tampoco era una cosa cerrada, sino una cosa muy abierta, fuimos recogiendo ideas del Consejo de tutores, de las CCP, de amigos, o sea que también el proyecto se abrió”.

“En junio ya teníamos un equipo hecho y ya pudimos concretar y corregir con ellos los detalles que también ellos ya quisieron, porque ya iban a estar en este proyecto”.

Jefe de Estudios

“El proyecto hoy no es lo que fue, ha ido adquiriendo fortaleza y se ha ido enriqueciendo con la aportación de muchísima gente. Es un proyecto colaborativo y cooperativo. Durante todos esos años han pasado muchísimas cosas, ha habido años de muchísimo trabajo. (...) Ha habido muchos elementos distintos que han ido enriqueciendo el proyecto.

Eso debería mantenerse, que sea un proyecto colaborativo, independientemente de que haya cosas que a uno le gusten más o menos.

No deja de ser realmente extraordinario que hoy en la educación algo se pueda estar gestionando y llevando de manera cooperativa y colaborativa por más de veinte profesores”.

Jefe de Estudios

“Ayer me decía alguien: «Ya no vamos a hacer exámenes en un curso». Yo esta idea ya la compartía hace muchos años. Pero está claro que si yo lo impongo es una cosa mía, no es una cosa de la gente. Entonces me encanta que alguien, a base de trabajar en equipo, diga cuatro años después que ya no vamos a hacer exámenes. Fenomenal. Pero entiendo que no se puedan imponer cosas”.

Jefe de Estudios

Con todo esto, el proyecto fue adquiriendo dinamismo y enriqueciéndose a partir de los procesos de reflexión conjunta. Algunos ejemplos de los elementos nuevos que se

incorporaron al proyecto y que se recogen en los relatos de los profesores y alumnos son el “*Sistema de cartas*” para controlar el trabajo en las aulas y en casa, el programa de “*Tardes diversas*” para enriquecer la atención a la diversidad, y la ampliación de los ámbitos con la incorporación de la asignatura de EPV (Educación Plástica y Visual) en 1º ESO a los dos ámbitos ya existentes.

6.1. El “*Sistema de Cartas*”.

El nacimiento institucionalizado del *Sistema de cartas* se remonta a la ampliación del proyecto a 2º ESO en el curso escolar 2006/07. A pesar de la ilusión y el trabajo de los profesores, éstos no lograban dar con la tecla de la motivación de muchos alumnos, y durante ese curso los momentos de disrupción en el aula y la falta absoluta de trabajo llegaron a unos niveles que los profesores no podían gestionar como habían hecho hasta entonces. En la reflexión realizada por el equipo educativo, salía continuamente a la luz la falta de implicación de muchas familias en el estudio de sus hijos, ya fuese por la imposibilidad de estar en casa por las tardes por cuestiones laborales, o por la falta de interés en el desarrollo académico y la educación de sus hijos. Para intentar cortar el problema de raíz, se propuso un seguimiento exhaustivo que obligaba a las familias a hacerse cargo de sus hijos en casa cuando de manera reiterada éstos no cumplieren con el trabajo o el comportamiento requeridos. Para ello se hacía necesario llevar un seguimiento diario que hoy sigue vigente, mediante el cual todo el profesorado registra la información en un parte con los ítems reflejados en el Cuadro 6:

Cuadro 6
ÍTEMS DEL SISTEMA DE PARTES ORIGINAL

°	Falta	X	Falta de material (cruz)
R	Retraso	#	No trabaja / no deja trabajar (almohadilla)
•	Falta de tarea (punto negro)	•	Trabajo muy positivo (punto rojo)

Al final de cada día, el parte con el registro de las seis horas es archivado, y al final de la semana los tutores reúnen toda la información de los cinco días. Ello les permite hacer un diagnóstico del ritmo general del aula así como de cada uno de los alumnos.

En ese momento, los tutores se comunican con las familias para informar del trabajo de los alumnos y para buscar su implicación en caso de que éstos no estén cumpliendo con las expectativas de trabajo y comportamiento. Si un alumno reúne tres o más anotaciones negativas durante la semana, el tutor envía una carta informativa a la familia en la que pide que estén atentos al trabajo de su hijo. Recibir por cuarta vez una “carta mala” (tal y como la llaman los alumnos) supone la expulsión del centro por un día con su correspondiente entrevista familiar. Si el alumno persiste en su mala conducta o falta de trabajo, la periodicidad de las expulsiones y entrevistas familiares aumenta.

Con aquellos alumnos que tienen dificultades severas de comportamiento o de trabajo, los tutores realizan un seguimiento personalizado y exhaustivo para ayudar al alumno en su autocontrol, con ítems impuestos o negociados con los alumnos que no aparecen en el parte general (se puede negociar por ejemplo el nivel de implicación en la realización de tareas en función de múltiples situaciones, pero no se negocia la violencia ni la falta de respeto hacia los profesores ni hacia los compañeros).

Por el contrario, si un alumno recibe en la semana varias anotaciones positivas y ninguna negativa, el tutor envía a la familia una carta de felicitación. Los alumnos que reciben habitualmente cartas de felicitación, llevan una carta a casa con una felicitación en la que se comunica a la familia que son excluidos del sistema de seguimiento, por haber demostrado autonomía en su trabajo. Las dinámicas de actividad continua en la que están inmersos los profesores hacen que el cansancio haga muchas veces a los profesores fijarse más en los aspectos negativos que en los positivos, lo que conlleva que al final de la semana suele haber más cartas negativas enviadas a las familias que cartas de felicitación. Y los alumnos se quejan habitualmente de eso.

Si bien esta medida supuso (y sigue suponiendo) tensión entre algunas familias y los tutores, se fue constatando que la implicación de ciertas familias se hacía efectiva cuando ya los alumnos eran expulsados del centro y los padres tenían que cambiar sus horarios para poder hacerse cargo de sus hijos.

La medida adoptada en la ampliación del proyecto a 2º ESO tuvo efecto y el clima de trabajo tanto dentro como fuera del aula mejoró notablemente y se decidió ampliarlo al curso siguiente a las cuatro ACM de 1º y 2º. Sin embargo, la carga de trabajo que suponía para los tutores el registrar toda la información llevó a que se informatizase el proceso de contabilización de los ítems buenos y malos, de tal forma que las cartas se generasen automáticamente. Esto que se pensó para facilitar el trabajo de los tutores terminó generando más caos, ya que la casuística no estaba contemplada en el programa informático, que

generaba cartas sin conocimiento de situaciones personales, por lo que el programa informático se dejó de utilizar, volviendo al proceso de registro manual.

Con los años, el *Sistema de cartas* ha ido evolucionando, reformulándose y ajustándose, y los profesores y tutores lo han utilizado de manera más rígida o más flexible en función de las diferentes dinámicas y necesidades de los diferentes grupos. A día de hoy, el *Sistema de cartas* se ha convertido en algo inherente al clima de las aulas. Lejos de quitar trabajo a los profesores y tutores, el sistema exige mucha más dedicación ya que supone buscar más tiempo para la comunicación con las familias y para las entrevistas con las familias de aquellos alumnos que no cumplen con su responsabilidad como estudiantes.

6.2. El programa de “*Tardes diversas*”.

El programa de *Tardes diversas* nació en el curso escolar 2012/13 con el objetivo de atender a un grupo de alumnos que generalmente quedaba desatendido: los alumnos académicamente avanzados.

“Vimos que estábamos dando mucha atención siempre a niveles bajos. Atendemos yo creo que bien a los que tienen dificultades, más o menos bien a los que tienen muchísimas dificultades, pero los que eran brillantes se nos quedaban un poco en lo mediocre”.

Coordinadora

Para poder generar espacios en los que estos alumnos pudiesen desarrollar sus capacidades, se organizó un plan diversificado con seis espacios diferentes para las tardes de los martes y los jueves, tres de los cuales estaban pensados para los alumnos con dificultades y otros tres para los alumnos académicamente más avanzados. Una de las horas estaba asignada al ámbito socio-lingüístico y la otra hora al ámbito científico-tecnológico o científico-matemático.

“Durante las horas de las tardes, el martes, miércoles y jueves, todo 1º y 2º ESO se organiza en bloques temáticos en función de las necesidades de cada alumno. Hay Ampliación de inglés, Taller de las letras, Tarde de las ciencias, Planificación y estrategias de aprendizaje, y Recuperación de pendientes. El tutor selecciona para cada alumno dos bloques distintos. El que es bueno en inglés y en las clases queda de manera un poco así media se iría a Ampliación de inglés y se le favorece con esta hora. El que tiene mucha curiosidad científica pasaría a hacer la Tarde de las ciencias, y el que tiene alguna curiosidad de las letras, del tema del teatro, de organizar un periódico, ese haría el Taller de las letras. Luego los que tienen pendientes de 1º tienen que trabajar las pendientes de 1º sin discusión”.

Coordinadora

La hora de la tarde de los miércoles difería entre 1º y 2º ESO. En 1º ESO, la tarde de los miércoles era asumida por la asignatura de Educación Plástica y Visual (EPV) para la creación del *Ámbito Artístico*, con el objetivo de ir fomentando cada vez más la globalización del aprendizaje mediante la incorporación a los ámbitos de otras asignaturas.

*“También se ha iniciado un proyecto nuevo este año, en 1º ESO, el proyecto *Ámbito Artístico*, porque nos dábamos cuenta que cada vez deberíamos estar integrando las asignaturas que se han quedado al margen de los ámbitos. Este año hemos metido la plástica dentro de los ámbitos de manera que en una de las tres horas de plástica, que es la hora de la tarde, se da plasticidad a los proyectos que trabajen en el científico-tecnológico y en el socio-lingüístico. De manera que si los chicos están viendo el tema de los seres vivos, la plástica se mete dentro de este ámbito trabajando bocetos de animales, preparando murales de ecosistemas. Y en el ámbito socio-lingüístico, que van a dar el relieve, el proyecto dentro del ámbito artístico es hacer un plano en tres dimensiones. En este ámbito artístico están los profesores de ámbito y las profesoras de plástica, una tarde a la semana”.*

Coordinadora

En 2º ESO, la tarde de los miércoles era asumida por una de las horas de la tutoría. En esta hora se decidió abordar dos aspectos considerados claves en del Plan de Acción Tutorial: el desarrollo de las habilidades sociales y la capacidad de abrir la mirada a las necesidades de los demás. Se organizaron dos talleres por los que todos los alumnos pasarían: un taller de

habilidades sociales en el primer cuatrimestre y un taller de Aprendizaje – Servicio en el segundo cuatrimestre.

El Taller de Habilidades sociales ocupó las tardes de los miércoles del primer cuatrimestre. La decisión de abordar dicho taller residía en que ya desde años anteriores el centro venía trabajando con aquellos alumnos con muchas dificultades para relacionarse con sus pares por medio del Centro de Atención a Familias (CAF). Pero el hecho de trabajar exclusivamente con estos alumnos hacía que terminasen ellos mismos encerrándose más en su burbuja y retroalimentándose en aquellas conductas que les dificultaban la relación con los otros. Para evitar que dichos alumnos fuesen todavía más etiquetados y para favorecer su inclusión con el resto de los compañeros, se decidió normalizar el trabajo de las habilidades sociales y extenderlo a todos los alumnos. El taller se convertía así para todos en un espacio de reconocimiento personal de los sentimientos y emociones personales y de aprendizaje del manejo de dichas emociones en las relaciones con los demás.

“En tutoría hemos metido el Taller de Habilidades Sociales para todos los chicos en las Tardes diversas de manera rotatoria. Todos los chicos van a participar en este taller con dos profesionales del CAF y con uno de los tutores. Estamos haciendo grupos pequeños donde ellos van sacando sus emociones y sus sentimientos. También es bueno”.

Coordinadora

En línea con el trabajo de las habilidades sociales y la resolución asertiva de conflictos, el CAF empezó a trabajar con un grupo de alumnos de 2º ESO para formarles como mediadores de conflictos en el centro. Durante varios meses, este grupo de alumnos se ausentaba de una de las horas de tutoría para recibir una formación en mediación de conflictos con el objetivo de poder aplicar esas capacidades al año siguiente mediando en conflictos de compañeros menores que ellos, es decir que estuviesen estudiando 1º o 2º ESO, bajo la supervisión del personal del CAF. Entre todos los alumnos que se apuntaron a la experiencia, se eligió un grupo estratégicamente para contar con un equipo heterogéneo de mediadores, buenos y malos estudiantes, populares y no populares entre sus compañeros, y alguno con dificultades para resolver los conflictos de manera asertiva con el objetivo específico de que la formación le sirviese de ayuda personal.

El taller de Aprendizaje – Servicio ocuparía el segundo cuatrimestre del curso escolar, y buscaba iniciar a los alumnos en experiencias de servicio a la comunidad desde el

desarrollo de las propias potencialidades. Para impartir este taller se contó con la colaboración de la Fundación Tomillo. Durante las primeras semanas, los alumnos hacían un diagnóstico de sus propias potencialidades y de diferentes campos en los que les gustaría prestar algún servicio, para agruparse en equipos que elaborarían propuestas de servicio comunitario, como fueron el colaborar con una escuela de primaria a quitar las pintadas de su valla, organizar eventos lúdicos con personas de la tercera edad o con niños de alguna escuela infantil. Aunque se llamaron experiencias de Aprendizaje – Servicio, es cierto que la metodología propia del aprendizaje servicio no se llevo a cabo en su totalidad, ya que en el proceso no entraba en juego ningún contenido académico susceptible de ser evaluado y calificado en ninguna asignatura.

Dos años más tarde del inicio de las *Tardes diversas*, los talleres se diversificaron, intentando ofrecer espacios relacionados con las inteligencias múltiples. En esta ampliación de la oferta, se introdujo entre otros un taller de emprendimiento con la Fundación Créate, taller que ha continuado con los años y que hoy forma parte de una de las asignaturas optativas de 3º ESO.

Así, durante varios años, el dinamismo de las aulas permitió ir recreando el modelo primitivo siempre en consonancia con el horizonte inclusivo. Y esta etapa de consolidación no estuvo exenta de dificultades. Una de las grandes dificultades que aparece en los relatos de los profesores es la falta de tiempo y el ritmo frenético en el que se ven envueltos en su día a día, provocados por la carga de trabajo. Esta falta de tiempo dificulta en muchos momentos una mayor implicación en tres campos fundamentales: los espacios de formación y reflexión, la planificación y coordinación de las sesiones de clase, y la atención directa al alumno. Algunos profesores insisten en que la falta de implicación o de compromiso no siempre está relacionada con la carga de trabajo y la falta de tiempo, sino también con dos factores: Primero, una estructura institucional que no favorece la participación, por lo que cierto sector del profesorado adquiere el rol de “subordinado” (otros profesores sí reconocen que durante el proceso sí ha habido espacios de reflexión conjunta que se han traducido en cambios dentro del modelo). Segundo, el hecho de que la falta de formación del profesorado le impide participar en propuestas, y que lo ideal habría sido formar previamente al profesorado para que éste pueda participar en el diseño de los modelos educativos sintiéndose protagonista.

Pero no siempre las dificultades relacionadas con la implicación del profesorado tienen que ver con la carga de trabajo y la falta de tiempo, ya que si un profesor tiene mucho trabajo y comparte que está desbordado es porque generalmente está muy implicado en su tarea educativa, y este es el caso de la gran mayoría de los profesores del proyecto. En

algunos casos, la implicación no sólo de tiempos sino afectiva ha costado para ciertos profesores reacios al cambio pedagógico que no terminan de creer en este modelo educativo y que se aferran a modelos educativos tradicionales.

Otra de las dificultades durante el proceso ha sido la escasa formación recibida por los profesores o el hecho de que el ritmo frenético al que antes aludíamos haya provocado que algunos de los impulsos para el proyecto no prosperen por falta de espacios para compartir:

“Un profesor hizo un curso de aprendizaje cooperativo y nos preparó un cuadernillo, y en dos sesiones nos juntó a todos y nos contó qué había aprendido. Y ése fue otro impulso de decir: «jolin, que se pueden hacer cosas muy agradables, muy bonitas y cosas distintas, que podemos salir de lo tradicional». Pero como impulso, si no se cuida y no se renueva, queda en impulso. Yo sé que ahora hay ciertos profesores que van manejando esas técnicas que aprendimos, pero de manera puntual. Deberíamos tenerlo más estructurado en las guías, pero no está, y esas técnicas se hacen un poco de vez en cuando, puntualmente y sin ningún tipo de estructura.

Luego hubo otras profesoras que hicieron también un curso de inteligencias múltiples, pero ese curso se quedó en ellas, se tradujo a la CCP, se tradujo a otros ámbitos, pero no llegó a los profesores, porque no hubo un espacio donde poder contarlo”.

Coordinadora

Todos estos elementos han supuesto baches que han dificultado el camino en la consolidación del proyecto y que han provocado que no pocas veces haya habido en ciertos sectores de los equipos educativos tendencias a retomar costumbres propias del sistema tradicional: abuso de las clases magistrales, parcelación de las asignaturas dentro de los ámbitos y vuelta al libro de texto en detrimento de la globalización de los aprendizajes, y descuido en atención inclusiva a la diversidad, entre otros.

“Los profesores de ese ámbito dijeron que no hacían más guías porque no tenían tiempo y no lo podían hacer. Eso significó empezar con libro de texto como algo momentáneo, para tener tiempo durante un año para generar las guías. Al final el día a día te come, y llevamos tres años con este libro. (...) Yo podría haber hecho las guías, pero daría igual, porque no son propias de los seis compañeros de trabajo”.

Coordinadora

Con todo, el proyecto adquirió solidez y reconocimiento externo. Los dos últimos reconocimientos externos han sido realizados por la Fundación Ashoka y la Fundación Telefónica.

La Fundación Ashoka, red internacional de emprendedores sociales, incluyó al centro Padre Piquer en la red de *Escuelas Changemaker*, una red mundial de escuelas pioneras de primaria y secundaria que se han adaptado a las necesidades educativas actuales y que de manera influyente están dispuestos a contagiar sirviendo de "punta de lanza" para transformar la educación, educando a sus alumnos en habilidades como la empatía, el trabajo en equipo, la creatividad, el liderazgo y la resolución de los problemas.

La Fundación Telefónica incluyó en su libro *Viaje a la escuela del siglo XXI* (Hernando Calvo, 2015) al Centro Padre Piquer como uno de los colegios que en el mundo están protagonizando, desde la innovación, una transformación en la educación.

7. Ampliación del proyecto a 3º ESO y reestructuración

Tras nueve años de consolidación del proyecto en 2º ESO, el centro decidió ampliar el modelo de las ACM a 3º ESO. Una vez más, se aprovechaba una oportunidad externa para tomar decisiones a nivel interno. La oportunidad externa venía dada por el cambio de ley de educación (de la LOE a la LOMCE), ya que el modelo de la ESO quedaba organizado de otra manera: Mientras que en la LOGSE y la LOE el primer ciclo de la ESO estaba conformado por 1º y 2º ESO y el segundo ciclo por 3º y 4º ESO, con la implantación de la LOMCE hubo una reestructuración, incorporándose 3º ESO al primer ciclo, y quedando 4º ESO más aislado y configurado de cara a los estudios de Secundaria Posobligatoria. Los programas de Compensación Educativa del primer ciclo y de Diversificación Curricular de segundo ciclo desaparecían para abrir la puerta al Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) en 2º y 3º ESO.

La implantación de la LOMCE en 1º y 3º ESO a partir del curso escolar 2015/16 animó al Equipo Directivo a dar un nuevo impulso al proyecto de las ACM, y desde varios meses antes estuvo preparando lo que sería el nuevo modelo de las ACM, con la desaparición de los ordenadores de aula y la incorporación de tabletas electrónicas individuales, aunque el uso de las tabletas electrónicas no se hizo efectivo hasta el segundo año de implantación del proyecto en 3º, en el curso escolar 2016/17. Junto con la incorporación de los nuevos

dispositivos electrónicos, el Equipo Directivo quería dar un nuevo empujón al trabajo por proyectos, muchas veces relegado a un segundo plano en la vida cotidiana de las aulas.

Ya casi a finales del curso escolar 2014/15, unos meses antes de la implantación de la nueva ley, el equipo directivo planteó al equipo de tutores de las ACM la ampliación del proyecto a 3º ESO, lo que generó diversidad de opiniones, no tanto porque el equipo no viese positiva dicha ampliación, sino por el miedo a que de nuevo la urgencia llevase a una carga de trabajo excesiva para un grupo reducido de profesores, y por el hecho de que al preparar las cosas sin tiempo, los profesores tienden a hacer lo que ya saben y les da seguridad, que generalmente tiene que ver con explicar y tener a todos los alumnos escuchando.

“Yo le dije al Jefe de Estudios que si pensaban en mí para las aulas de 3º, que supiesen que no me iba a quedar todos los días hasta la 1:30 de la mañana preparando, porque las cosas no funcionan así, porque la preparación tiene que ser dentro del horario”.

Tutor 3

“Pero claro, ya veremos, porque al día que estamos y no sabemos con quién vamos a trabajar... Y al final, ¿qué vamos a hacer? Tienes que hacer cosas en las que te sientas seguro. Y por desgracia, ¿cuándo nos sentimos seguros? Cuando hablamos. Y se lo damos masticadito”.

Tutor 4

La decisión final del equipo directivo fue la de ampliar el proyecto en dos fases. En una primera fase, durante el primer año de implantación, se crearían los equipos de profesores y éstos elaborarían la propuesta pedagógica, al mismo tiempo que se haría un diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado para implementar el proyecto. En una segunda fase, el siguiente curso escolar, el proyecto comenzaría ya a pleno rendimiento, una vez hecha la propuesta pedagógica y habiendo sido incorporados los dispositivos electrónicos individuales.

El diagnóstico y la propuesta formativa quedó a cargo de una consultora externa que tuvo varios encuentros con el equipo educativo de 1º ESO y con el nuevo equipo de 3º para compartir el cronograma de actividades de los primeros pasos del proyecto. Los miembros de la consultora realizaron algunas observaciones en las aulas así como entrevistas grupales a profesores y alumnos, tras lo cual se preparó un plan de formación del profesorado con contenidos relacionados con el uso de los nuevos dispositivos electrónicos, el trabajo por

proyectos y el aprendizaje cooperativo. El plan de formación se realizó en fechas posteriores a las establecidas en el cronograma inicial, ya en el mes de junio que el equipo educativo tenía liberadas las tardes.

A pesar de la propuesta inicial, la realidad fue otra y se instó a los equipos de profesores a empezar a recuperar el trabajo por proyectos en ese primer año de implantación del modelo.

Una de las diferencias en el nuevo modelo de las ACM con respecto a años anteriores es que mientras que los otros años la figura del tutor del programa de Compensación Educativa desaparecía por la incorporación de los alumnos a las ACM, con el nuevo Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento ha sido posible mantener la figura del tutor que está presente no sólo en las horas de tutoría, sino en algunas horas del ámbito del que es especialista como profesor de apoyo. Sin embargo, su presencia se ha visto mermada por el hecho de que los alumnos de PMAR estaban repartidos en dos aulas diferentes, reduciéndose a la mitad el número de horas reales en los que la tutora estaba con los alumnos y teniendo que coordinar con dos equipos de profesores diferentes. Aun así, su presencia se consideró fundamental ya que podía centralizar la atención de un grupo importante de alumnos con dificultades académicas.

Un año más tarde, el equipo de profesores que sacó adelante el proyecto habla sobre todo de aprendizaje, reto, ilusión, esfuerzo y carga de trabajo, agobio, improvisación, falta de tiempo, caos, conexión en el equipo de profesores y seguridad según el modelo se iba asentando. Efectivamente fue un curso de mucho trabajo, con un grupo de alumnos con situaciones especialmente complicadas que hacía que la carga de trabajo aumentase por la cantidad de tiempo de atención que se dedicaba a esos alumnos en detrimento de los tiempos de preparación y evaluación de los aprendizajes. Curiosamente, muchas de estas palabras encajan con el primer análisis DAFO realizado por el primer equipo de profesores a finales del curso escolar 2003/04.

A día de hoy, el proyecto se encuentra en su segundo año de implantación, y sólo los alumnos de las aulas de 1º y 3º ESO cuentan con dispositivos electrónicos individuales que sustituyen a las antiguas guías de aprendizaje y los ordenadores. El poder retirar los ordenadores del aula ha permitido contar con más espacio para que los alumnos trabajen de manera más holgada. En las nuevas aulas de 3º, que por problemas de espacio no han podido tener la misma amplitud que las demás, ese espacio ganado ha resultado fundamental. En el próximo curso escolar, todos los cursos de la ESO (incluido 4º aunque no forme parte del proyecto de las ACM) contará con dichos dispositivos electrónicos.

La Tabla 17 recoge el calendario de implantación del proyecto. En ella se observa cómo a partir del curso escolar 2006/07 desaparece el Aula de Compensación Educativa (2ºE), ya que con la implantación del modelo de las ACM los alumnos de dichas aulas son incorporados de forma permanente al aula ordinaria. Lo mismo sucede en el curso 2015/16 con el Aula del nuevo Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento de la LOMCE (3ºE), ya que los alumnos trabajan dentro de las aulas ordinarias. En el curso escolar 2016/17 los cursos de 1º y 3º ESO incorporaron el uso de tabletas electrónicas individuales con la consiguiente desaparición de las guías de aprendizaje. Será en el próximo curso escolar, 2017/18 cuando termine de implantarse el uso de las tabletas electrónicas en toda la ESO.

Tabla 17
CALENDARIO DE IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO ACM

	1ºA	1ºB	1ºC	1ºD	2ºA	2ºB	2ºC	2ºD	2ºE	3ºA	3ºB	3ºC	3ºD	3ºE
03/04	ACM													
04/05	ACM		ACM											
05/06	ACM		ACM											
06/07	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
07/08	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
08/09	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
09/10	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
10/11	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
11/12	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
12/13	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
13/14	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
14/15	ACM		ACM		ACM		ACM		-					
15/16	ACM		ACM		ACM		ACM		-	ACM		ACM		-
16/17	ACM + T		ACM + T		ACM		ACM		-	ACM + T		ACM + T		-
17/18	ACM + T		ACM + T		ACM + T		ACM + T		-	ACM + T		ACM + T		-

Fuente: Elaboración propia.

ACM: Aula Cooperativa Multitarea

ACM + T: Aula Cooperativa Multitarea con uso de tabletas electrónicas individuales.

En este capítulo hemos expuesto el proceso de nacimiento y consolidación del proyecto de las ACM. En el siguiente bloque de resultados compartiremos cómo profesores y alumnos comparten el significado que le dan al proyecto a partir de su propia experiencia.

BLOQUE 2 DE RESULTADOS

Como compartíamos en el Capítulo II, el principal objetivo de este trabajo de investigación es el de acercarnos a la experiencia que profesores y alumnos comparten de su paso por las ACM y de cómo a partir de esta experiencia construyen su imagen de los que son las ACM. El presente bloque recoge los resultados que emergen del análisis de datos de las entrevistas. Lo que me ha parecido más significativo en el análisis de los datos ha sido cómo profesores y alumnos hacen referencia constante a diferentes modos de relación que se establecen dentro de las aulas. Así, serán estos modos de relación los que configuren la organización de los primeros capítulos de este bloque (IV a VII). Si bien hemos dividido los resultados en cuatro capítulos diferentes, la lectura de estos capítulos hará comprobar la dificultad para realizar una separación nítida entre ellos, debido a las interconexiones y retroalimentaciones continuas entre unos elementos y otros.

El capítulo IV aborda cómo los profesores se perciben y experimentan como equipo educativo. Su presencia en las ACM hace que el trabajo en equipo necesario cambie su forma de relacionarse y su forma de enfrentarse a la actividad educativa.

El Capítulo V recoge cómo alumnos y profesores perciben y experimentan la relación que entre ellos se genera, una relación marcada por el número tan elevado de alumnos bajo el mismo techo, pero sobre todo por el elevado número de horas que los profesores y tutores pasan con los mismos alumnos en las aulas. Efectivamente, la cercanía que provoca el tiempo tan elevado de interacción entre profesores y alumnos facilita una relación de afecto, acogida y control que constituye tal vez el elemento más importante que emerge en todas las entrevistas realizadas.

El Capítulo VI se aproxima a cómo profesores y alumnos conciben la diversidad. De las entrevistas realizadas tanto a profesores como a alumnos emana una concepción de diversidad muy tradicional en la que se clasifica y etiqueta al alumnado en tres grupos diferentes: los alumnos “con dificultades”, los alumnos “normales”, y los alumnos “avanzados”. El capítulo aborda también la percepción que profesores y alumnos tienen sobre la atención que se da al alumnado en esa diversidad.

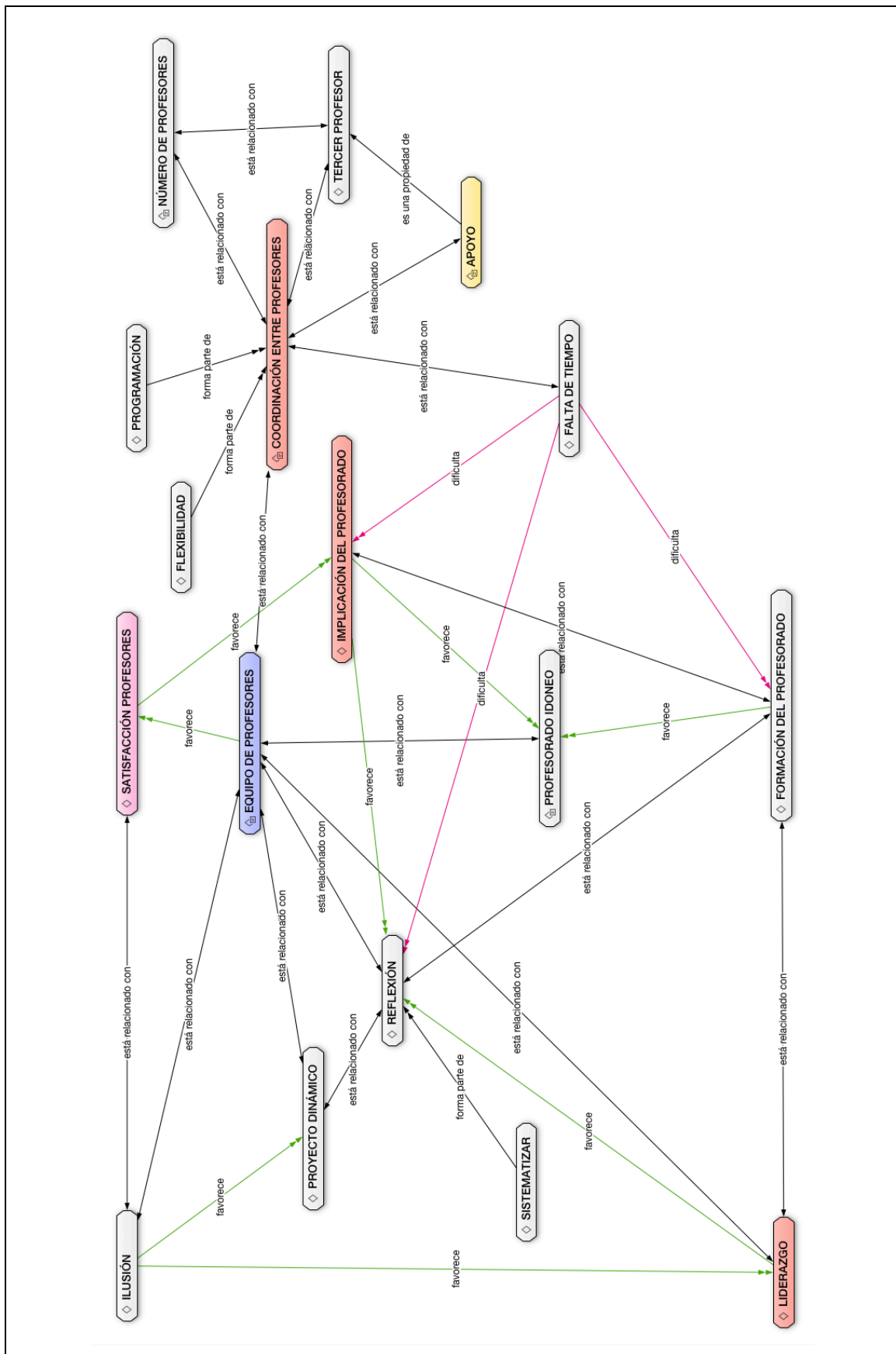
El Capítulo VII se centra en cómo los alumnos perciben y experimentan la relación que entre ellos se establece dentro de las ACM. El hecho de ser un grupo tan numeroso de alumnos en la misma aula y la disposición de las mesas en equipos genera un clima de aula específico y unas relaciones mediatizadas por la continua interacción cara a cara, la diversidad de capacidades y de motivaciones hacia el trabajo, y por el conflicto.

El último capítulo de este bloque de resultados, el Capítulo VIII, recoge la discusión y valoración personal de los capítulos anteriores a la luz del marco referencial compartido en el Capítulo I así como de mi experiencia personal en el proyecto en los últimos 11 años.

CAPÍTULO IV

UN EQUIPO DE PROFESORES COMPROMETIDO Y COHESIONADO

Figura 4
RED CONCEPTUAL DEL EQUIPO DE PROFESORES



Como apuntábamos en la introducción a este bloque de resultados, el presente capítulo está centrado en uno de los elementos que en los procesos de mejora de la Escuela aparecen como factores clave: un profesorado que trabaja en red y en el que el liderazgo es cada vez más compartido. Los diferentes apartados del capítulo desarrollan cómo los profesores que forman parte del equipo de las ACM se sienten comprometidos con sus alumnos y con el proyecto, y asumen cada vez más el protagonismo como agentes educativos. Los profesores comparten los elementos positivos y negativos de su experiencia diaria de convivencia estrecha y de trabajo en equipo y plantean como desafío la necesidad de más formación. La Figura 4 recoge la red conceptual de todos estos elementos. Aunque en algún momento aparecen referencias a percepciones de algún alumno, la red ha sido elaborada a partir del establecimiento de vínculos entre los códigos que emergen en el análisis de datos de las entrevistas realizadas a los profesores.

Efectivamente, una de las grandes fortalezas del proyecto de las ACM es el equipo de tutores y profesores que desde los inicios le han dado vida y que día a día trabajan con los alumnos. Si bien es cierto que en todas las etapas educativas del centro existen equipos de trabajo, la particularidad de las ACM hace que el de la primera etapa de la ESO sea un equipo especialmente fuerte y cohesionado, un equipo que se siente equipo:

“Los profesores forman y se sienten equipo. Hay una sensación de que «no soy yo y mi clase» sino que «somos un grupo de gente». Eso es muy bueno. Y en eso se ha ido avanzando a lo largo del tiempo”.

Orientador

Si bien el actual es un equipo numeroso conformado por más de cuarenta profesores que desarrollan su labor en seis aulas cooperativas (y por lo tanto en doce líneas), en los inicios del proyecto el equipo base lo conformaron cinco profesores liderados por la Coordinadora de etapa, el Jefe de Estudios y una orientadora. Ya hemos hecho referencia a la importancia que tiene en un proceso de cambio un liderazgo ejercido por el equipo directivo del centro, que en este caso se encargó de establecer un equipo con los profesores que consideraban idóneos para el desafío de sacar adelante el proyecto. En los relatos de las entrevistas, surgen dos términos relacionados con la idoneidad: la formación y la implicación. La formación suponía una dificultad, ya que no se contaba con profesores formados en aspectos relacionados con aprendizaje cooperativo, atención inclusiva a la diversidad,

elaboración de materiales, o uso de las TIC para abordar un proyecto de esta envergadura, y eso resultaba un obstáculo importante porque había que avanzar sin tener mucha claridad sobre hacia dónde se estaba caminando, y el equipo era consciente de ello.

“Necesitábamos formación que no teníamos para poder abordar toda esta historia”.

Jefe de Estudios

“Yo no sé manejar el ordenador, no sé hacer veinte mil virguerías de las que hay que hacer para elaborar unas guías, y me sentía incapaz de hacerlo”.

Profesor 1

“Intentas implantar una metodología para la que la gente no está preparada. Intentas hacer un aprendizaje basado en aprendizaje cooperativo, o metodología de proyectos, y los profesores no tienen esa formación ni están preparados para desarrollarlo”.

Orientadora

“Yo estaba muy cerca y sabía el esfuerzo que estaba costando todo, porque en principio se guió un poco de palos de ciego”.

Tutora 2

Sin embargo, la falta de formación, siendo un obstáculo, no fue impedimento para sacar el proyecto adelante, gracias al segundo elemento relacionado con la idoneidad: la fuerte implicación de los profesores que se sumaron al proyecto, dedicando mucha ilusión y muchos días de trabajo extra. El hecho de que fuesen a trabajar varios profesores al mismo tiempo dentro del aula requería de mucho trabajo previo de coordinación, creación de materiales, etc. La cantidad de horas que pasaban juntos, el modo de trabajo y la ilusión ante el desafío del proyecto cohesionaron al equipo y generaron un vínculo especial.

“Al principio nos tachaban de grupo cerrado, porque era tal el volumen de trabajo y tan poquito el tiempo para poder hacerlo, que al final te encerrabas en los recreos y en las horas de comer, y no tenías más remedio”.

Coordinadora

Pero ese vínculo especial no nacía sólo de la cantidad de horas de trabajo en común, sino también del convencimiento por parte de la Coordinadora de la necesidad de cohesionar al equipo, para lo cual fomentó espacios en los que esos vínculos pudiesen entretejerse:

“Entendí que una de las cosas importantes de las aulas era llevarnos bien entre los compañeros, y no sólo en ser educados, sino entendernos, de alguna manera querernos un poco. Entonces yo facilité al principio muchos encuentros personales”.

Coordinadora

Ese vínculo y ese estilo de trabajo han permanecido con los años, y en los equipos actuales siguen presentes los elementos que configuraron al equipo inicial: presencia de liderazgos que dinamizan, implicación del profesorado, trabajo en equipo y relaciones humanas.

1. Presencia de liderazgos

El camino hacia la inclusión en las escuelas requiere de la presencia de liderazgos. En el capítulo I hacíamos referencia a la diferencia que Kugelmass y Ainscow (2004) establecen entre el liderazgo establecido por el puesto de responsabilidad y el liderazgo funcional por el que un individuo asume la responsabilidad de liderazgo sin autoridad delegada, ayudando a guiar a un equipo. En las entrevistas a los profesores aparecen referencias a estos dos tipos de liderazgo: El que viene dado por el puesto de responsabilidad está claramente centrado en las figuras del Jefe de Estudios y de la coordinadora de Etapa.

El Jefe de Estudios comparte cómo desde su formación como pedagogo y con el encargo recibido de responsabilizarse de la atención a la diversidad de alumnos del centro, fue recogiendo las inquietudes del profesorado ante las dificultades para atender a un alumnado cada vez más diverso y complejo, tras lo cual escribió un primer borrador de un proyecto que terminó concretándose en el germen de lo que hoy son las ACM. En los años posteriores, su papel se ha centrado en dinamizar a los equipos que se iban a responsabilizar de las aulas.

En el relato del Jefe de Estudios encontramos algunos de los elementos nombrados por Kugelmass y Ainscow (2004) en pro de una escuela inclusiva: el más importante tal vez

es el de iniciar y respaldar un sistema de organización curricular que facilita la inclusión de los alumnos que tradicionalmente quedan fuera de las aulas ordinarias.

“Desde que yo asumo la responsabilidad de la Secundaria Obligatoria, uno de los objetivos que se me encomienda en ese momento es el de atender la diversidad de alumnos que tenemos”.

Jefe de Estudios

“Mi papel en aquella época, que fue el de recoger todas éstas inquietudes de unos y de otros y, aprovechando un momento en el que había que hacer una obra importante en el colegio, tuve la intuición de que a lo mejor podíamos pensar en hacer una experiencia diferente de atención a la diversidad distinta a lo que habíamos hecho hasta ahora”.

Jefe de Estudios

También el Jefe de Estudios ha tenido un empeño importante en varios aspectos relacionados con la organización de los apoyos para atender a la diversidad del alumnado que aparecen en los indicadores del *Index for Inclusion* (Ainscow & Booth, 2002), como son su empeño por reducir las prácticas de expulsión por indisciplina, no ya del centro sino de la misma aula, y la coordinación de las formas de apoyo mediante unos horarios que permitan la presencia de un tercer profesor dentro de las aulas. Aparece también su papel en el respaldo de una estructura escolar en la que la participación del profesorado ha ido adquiriendo cada vez más fuerza:

“Mi trabajo durante estos años ha sido dinamizar equipos que asuman la responsabilidad de las aulas”.

Jefe de Estudios

En la propuesta realizada por Guerra y Sansevero (2008) sobre las competencias de un líder educacional, aparecen dos que encontramos en el jefe de Estudios: la competencia analítica, por la que razona acerca de las situaciones que se evidencian en la institución, y busca alternativas de solución en equipo de trabajo, y la competencia orientadora de procesos administrativos y académicos a partir de una actitud de empatía y diálogo, así como de un especial conocimiento de los temas a orientar.

“Hubo un grupo más estable, constante, que fuimos cosiendo todas estas ideas que habíamos ido recogiendo: Marivi del Departamento de Orientación, la Coordinadora y yo”.

Jefe de Estudios

“El Jefe de Estudios y yo hablábamos un poco de educación, así en plan idealista”.

Coordinadora

“Dependiendo de qué grado de participación quieras. Si dices: «no, es que todos tenemos que llegar a algo», entonces probablemente no habríamos salido de las aulas que teníamos, porque lo que hicimos fue dar un salto no hacia delante, sino hacia otro sitio, hacia un sitio además desconocido para la mayoría de la gente. Pero es que nadie tenía esas referencias”.

Jefe de Estudios

También la Coordinadora, desde su puesto de responsabilidad, ha asumido en estos años un rol de liderazgo, encargándose de la gestión diaria de las aulas, con una presencia mucho más cotidiana que la del Jefe de Estudios por el mero hecho de formar parte del equipo de tutores y profesores de ámbito. Muchas de las características mencionadas por Kugelmass y Ainscow (2004) aparecen también en la figura de la Coordinadora y muestran su compromiso con una escuela inclusiva, sobresaliendo el estilo interpersonal colaborativo sin que se borren o difuminen los roles y las responsabilidades, la comprensión y apreciación de las habilidades de los demás, y su habilidad para la resolución de conflictos entre alumnos, entre profesores, y entre alumnos y profesores. La posibilidad de contar durante muchos años con muchas horas dedicadas a su labor de Coordinación le han permitido poder desarrollar este papel con profundidad y compromiso.

En algunas de las entrevistas mantenidas tanto con ella como con otros profesores, aparecen tres verbos que pueden resumir su estilo de liderazgo: reflexionar, animar y aguijonear. Reflexionar sobre la marcha del proyecto ante las nuevas realidades y los nuevos retos que cada año se presentan; animar a los profesores, transmitiendo ilusión y seduciendo a aquellos más reticentes al cambio; y aguijonear al profesorado para que el cambio metodológico sea real, buscando formas que obliguen al profesorado a abandonar prácticas obsoletas:

“Yo le dije al Jefe de Estudios: «hay que empezar a poner en marcha otro grupo que piense cómo estamos haciendo las cosas y hacia dónde queremos ir»”.

Coordinadora

“Esto es un trabajo un poco de convencimiento, de convencerles poquito a poco de que haciendo cosas distintas mejoramos en todo”.

Coordinadora

“Lo mejor que ha hecho es el plan de meternos a ver las clases de los demás y obligarnos a preparar sesiones realmente cooperativas, porque es necesario «meternos un petardo» para que nos pongamos las pilas, porque si no, no lo hacemos”.

Tutora 1

En una conversación con la Coordinadora posterior al análisis de estas entrevistas, haciéndole una devolución informal de los resultados, la Coordinadora me decía que le gustaba que apareciesen esos tres verbos (reflexionar, animar y aguijonear), pero que le habría gustado que hubiese salido el verbo acompañar, porque es lo que ella quiere hacer especialmente: acompañar a los profesores y que éstos no se sientan solos. Los dos primeros verbos, reflexionar y animar, habían salido de su boca en la primera entrevista que ofreció al inicio del proceso de investigación.

Además de la presencia de personas que ejercen el liderazgo desde su posición de responsabilidad, aparecen también referencias en los discursos a compañeros que cumplen el rol de los líderes “funcionales” que, sin autoridad delegada, ayudan y guían a sus compañeros en la acción cotidiana. Una vez más, aparece la ilusión como elemento clave en el liderazgo para el cambio:

“Su figura dentro de las Aulas Cooperativas ha sido muy clave, porque lidera, es un líder nato, y lidera muchas cosas sin querer ejercer de líder. Y modela mucho sin hacer de modelo. Entonces, cuando ven que se ilusiona, y que pone en marcha cosas y que funcionan, los otros dicen: «Ah, ¿pues por qué no lo voy a intentar, no?» Eso es muy importante. Y eso se ha generalizado tanto en 1º como en 2º”.

Orientadora

2. Implicación del profesorado

Cuando hablamos de implicación del profesorado, nos referimos a dos elementos diferentes y sin embargo relacionados: por un lado al hecho de sumarse a un proyecto, participar en él, y por otro al nivel de compromiso personal que muestra la persona que se ha sumado.

2.1. Implicación entendida como participación.

Si nos fijamos en la primera acepción, el primer año estuvieron implicados muy pocos profesores, y fueron profesores que, como ya se expuso anteriormente, accedieron de manera voluntaria a formar parte del proyecto y, aunque no hubiesen formado parte del diseño original, se comprometieron en su puesta en marcha (apareciendo aquí la segunda acepción a la que nos referimos cuando hablamos de la implicación):

“No se obligó a nadie a estar en este proyecto. El Jefe de Estudios y yo pensamos en los cinco que mejor podían hacerlo, y de esos cinco tres nos dijeron que no. Y lo entendimos, porque no había ni aula, ni diseño ni nada. (...) El que estuvo, estuvo ahí motivado cada uno por las razones que fuera, y al final, todo el material lo elaboramos entre todos nosotros un poco a nuestra manera”.

Coordinadora

Con la ampliación del proyecto a 2º ESO aumentó el número de profesores que se sumaban, y se hizo necesario involucrar a más personal del Departamento de Orientación y a más jefes de departamentos, con el objetivo de dar una respuesta de centro a las nuevas realidades y nuevos desafíos que se iban presentando:

“Hemos tenido también que integrar los ACNEE dentro de las aulas, que integrar más inmigración aún, más intercultural... Eso ha obligado a que el departamento de Orientación esté, que las PT estén, que más jefes de departamento estén involucrados”.

Coordinadora

Si bien el Departamento de Orientación estuvo presente desde el inicio del proyecto aportando desde su competencia más orientadora, la presencia cada vez mayor de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo requería de una mayor implicación por parte del Departamento, incluyendo en los equipos educativos a pedagogas terapéuticas que participarían de la acción educativa diaria en las aulas. La implicación de los Jefes de Departamento se hizo necesaria porque se constataba una mayor comprensión e integración del proyecto en las dinámicas de aquellos departamentos cuyos jefes participaban ya de manera activa en las ACM. Para fortalecer la idea de proyecto de centro, se decidió que todos los Jefes de Departamento debían formar parte de alguno de los equipos interdisciplinares de las ACM.

Con la nueva ampliación del proyecto a 3º ESO en el curso escolar 2015/16, el número de profesores que con mayor o menor participación se han sumado al proyecto ha vuelto a aumentar, llegando a ser más de cuarenta.

2.2. Implicación entendida como compromiso.

Si entendemos la implicación del profesorado desde su nivel de compromiso personal con una nueva forma de entender la acción educativa, ése ha sido uno de los elementos que da identidad al equipo de las ACM desde el nacimiento del proyecto: Ya hemos dicho cómo el primer equipo de profesores que se sumó al proyecto era un equipo fuertemente comprometido. Y el profesorado que hoy permanece en las ACM sigue mostrando un nivel de compromiso muy alto, dedicando muchas horas extraordinarias a pensar, elaborar materiales, coordinar, reflexionar, atender a los alumnos, etc.

“En buena voluntad pondría un 9 o un 10. La gente en general trabaja, busca lo mejor para los chavales, se implica, se queda más tiempo del que debería...”

Orientador

Un ejemplo de este nivel de compromiso con una nueva mentalidad educativa es el número de profesores que voluntariamente se apuntaron en su momento para formar parte de un nuevo grupo de reflexión sobre la marcha del proyecto:

“Necesitaba un grupo de reflexión continua. Y me parecía que seleccionar era menospreciar quizá a profesores que también están currando mucho pero que no tienen tiempo o que no saben muy bien manejar el ordenador o que no tienen grandes ideas. Y lo que hicimos fue abrirlo, proponer que iba a haber un grupo de discusión y decir que se pusiesen en contacto conmigo los que se quisiesen ofrecer. Y salieron veinte personas. O sea que de cinco que hubiéramos seleccionado, luego resultó que había mucha más gente ilusionada en esto”.

Coordinadora

En los relatos aparecen dos factores relacionados con el compromiso personal del profesorado: la mentalidad del profesor (que le hace creer más o menos en el modelo) y la falta de tiempo.

2.2.1. La mentalidad del profesorado.

Un proyecto de estas características implica necesariamente abandonar la mentalidad en la que el alumno es un recipiente pasivo y empezar a creer que el alumno debe ser un participante activo en su proceso de aprendizaje, lo que coloca al profesor en un nuevo rol, no ya transmisor de conocimientos y mero juez en la evaluación de los logros académicos, sino de director y guía de un proceso centrado en lo que el alumno debe hacer para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, en los inicios del proyecto no resultó difícil, aunque no se lograra en el primer intento, encontrar profesores que se implicasen y creyesen en las posibilidades de un aula que empezaba de cero, debido al número pequeño de profesores que iban a conformar el equipo. Con la ampliación del proyecto a 2º ESO y la incorporación los primeros años de más profesores al equipo docente de las ACM, se fue evidenciando la diferencia de mentalidades, ya que muchos de los profesores más innovadores, más dispuestos al cambio, estaban en los dos primeros cursos de la ESO, mientras que el profesorado más “tradicional” y reticente al cambio impartía sus horas de clase a partir de 3º ESO y en Bachillerato, por no querer sumarse a un modelo en el que no creían. Eso fue generando poco a poco durante unos años un colegio de dos velocidades que chocaba en formas de entender la acción educativa. Por ello, desde los mismos equipos directivos se forzó la implicación de los jefes de los departamentos pedagógicos para empezar a romper dicha tendencia. Aun así, algunos profesores consideran que el colegio de dos velocidades sigue existiendo, y que los profesores mejor formados, con más ilusión y más comprometidos siempre van a las ACM.

Hoy en día las ACM están implantadas en los tres primeros cursos de la ESO, lo que hace que el número de profesores que forman parte del proyecto sea tan elevado que resulte ya imposible la homogeneidad en maneras de entender y de llevar a la práctica la acción educativa. En la devolución de los resultados realizada a los alumnos, cuando sale a colación el tema de ciertos profesores cuya manera de entender la acción educativa no va en la línea del trabajo en grupo, éstos corroboran que, efectivamente, en sus años de presencia en las ACM había algunos profesores que tenían por costumbre regañar a los alumnos y ponerlos en fila.

Esto supone una dificultad a la hora de pensar los equipos docentes que en cada una de las aulas y de los ámbitos académicos van a trabajar conjuntamente. El entonces Jefe de Estudios mira esta realidad desde una perspectiva diferente a como lo hacía hace años:

“A veces uno está tentado de imaginar: «claro, es que si determinadas personas no estuvieran...» Pero ese sueño a mí ya no me gusta, porque creo que la heterogeneidad y la diversidad de profesores también enriquece, y que al final el paraíso no existe, y existen los fulanitos y los menganitos. No todo el mundo pone el mismo entusiasmo.

(...)

Muchos años me ha tocado gestionar equipos, y me ha ayudado a darme cuenta de que lo mismo que en las aulas existe una heterogeneidad y uno tiene que ser capaz de ver cómo arma toda aquella historia, igual ocurre con los profesores. Entonces, tampoco me gustaría una escuela en la que hubiese cincuenta fulanitos, sino que creo que la gracia de los equipos está en saber gestionar la heterogeneidad y la diversidad de los profesores, y aprovechar el potencial que eso pueda tener. Siempre y cuando no perdamos la referencia del por qué”.

Jefe de Estudios

2.2.2. La falta de tiempo.

El segundo factor que aparece como elemento común en varios relatos de muchos profesores relacionado con el compromiso personal es la falta de tiempo y el ritmo frenético en el que se ven envueltos en su día a día, provocados por la carga de trabajo. Esta falta de tiempo dificulta la implicación de los profesores en tres campos fundamentales: los espacios de formación y reflexión, la planificación y coordinación de las sesiones de clase, y la atención directa al alumno y a sus familias.

“Yo creo que es que no paramos. Pero el no parar a veces hace que no se consoliden cosas. Yo creo que ha habido arranques de algunas cosas que vienen muy bien, pero que no las hemos asentado, y no han terminado de crecer, y están ahí a medias, y eso tampoco es bueno”.

Coordinadora

“El tiempo es el gran lastre que llevamos todos a rastras. Y según van pasando los días, cuando llegan a la Semana Santa y llevamos una bola que pone: «me falta tiempo, me falta tiempo». Y además la bola es siempre la misma, pero como vamos cada vez más cansados nos cuesta más arrastrarla”.

Tutor 5

“¿Dónde veo yo que me falta tiempo? Sobre todo yo creo que me falta tiempo, creo que puede parecer una burrada, pero lo voy a decir: en la preparación de las clases. Me gustaría invertir algo más de tiempo... pero claro, no tengo. Necesitamos más tiempo”.

Tutora 1

“Un desafío para mí es el tema de las familias, porque yo reconozco que estoy desbordado”.

Tutor 6

“No atendemos de forma más pausada a lo mejor, ¿no? pausada, pero claro, es que no... No podemos, no podemos”.

Tutora 1

Sin embargo, alguno de los profesores puntualiza que no sólo se trata tanto de que la falta de tiempo dificulte la atención al alumno, sino que en realidad es la cantidad de tiempo que lleva la atención al alumno la que quita tiempo para todo lo demás: preparación de clases, etc.

“Parece que no les atendemos mejor y en realidad es que casi todo nuestro tiempo se va en sentarte con ellos. Tenemos complejo de dedicarnos mucho más al abrazo, que a dar una clase a lo mejor mucho más académica. Con otro tipo de problemáticas menores estaríamos más relajados para dedicarnos a otras cosas”.

Tutor 4

Dicha carga de trabajo se evidencia claramente en la labor que ejercen los tutores. La presencia continua en las aulas les compromete con una acción educativa muy centrada en el acompañamiento cotidiano del alumno y su proceso de crecimiento, sin dejar de lado toda su labor académica. Durante muchos años el centro, siendo consciente de dicha situación y queriendo apostar por la figura de los tutores, ha podido reducirles dos horas lectivas (teniendo 23 horas de las 25 que tienen los profesores de Secundaria en la escuela concertada madrileña) y aumentado tres horas a la semana remuneradas para la atención a las familias y las reuniones de coordinación entre tutores. Aun así, la carga sigue siendo excesiva y algunos tutores sienten que llevan demasiado peso y que el peso podría repartirse:

“Me encantaría que este esfuerzo pudiera pasar por más manos del colegio”.

Tutora 1

Pero no sólo los tutores viven la carga de trabajo y la falta de tiempo. El compromiso con un nuevo tipo de acción educativa requiere de mucho trabajo individual y de equipo. El hecho de que los profesores tengan 25 horas lectivas a la semana dificulta sobremanera el que puedan dedicar tiempo suficiente de su jornada laboral a la innovación, programación, elaboración de materiales, etc. En este tema el centro ha intentado hacer lo que estaba en su mano alguno de los años, liberando algunas horas a aquellos profesores que iban a realizar la programación interdisciplinar y que iban a elaborar el material educativo necesario. Aun así, el número de horas de liberación siempre resulta insuficiente, y el equipo directivo es consciente de ello.

“Se necesitaría una mentalidad desde el punto de vista de las personas que están en la dirección del colegio y sobre todo en la Administración, de pensar que poner en marcha un proyecto como éste cuesta mucho hacerlo con veinticuatro

horas lectivas (...) y que la gente que está metida en proyectos como éste tendría que tener una reducción de jornada”.

Jefe de Estudios

3. Trabajo en equipo

La presencia de tres profesores en las aulas y el deseo de un proyecto común en el que todas las aulas caminan a la par requiere de espacios importantes de coordinación y trabajo en equipo. Ya la coordinadora compartía cómo en la ampliación del proyecto de las ACM a todo 1º ESO se hizo necesario reservar un espacio de tiempo dentro del horario escolar para la coordinación entre los profesores. Así, todos los profesores de ámbito de cada curso cuentan con una hora a la semana para la coordinación con el equipo interdisciplinar del que forman parte. De la misma forma, hasta el curso escolar pasado, el equipo de tutores contaba con una hora a la semana para coordinar la concreción semanal del Plan de Acción Tutorial. En el último año, por razones de horario, la reunión de tutores ha reducido su periodicidad a una reunión al mes, y la Coordinadora ha decidido utilizar dicho tiempo más en actividades de cohesión de equipo que en cuestiones organizativas, para lo cual busca otros espacios.

Para los alumnos, la coordinación entre profesores se limita a lo que ellos perciben en las aulas y que les afecta de manera directa, como es el hecho de si los profesores se ponen de acuerdo o no en la toma de decisiones concretas:

“El otro día a mí me pusieron almohadilla⁷ porque dijo Alberto: «traed el cuaderno de mates y el estuche», porque nos íbamos a ir a otra clase, y luego nos fuimos con Raquel. Y dijo Raquel en clase: «sacad la guía». Es que no se ponen de acuerdo los profesores. Si no se ponen de acuerdo, que no pongan almohadilla”.

César. 1º ESO

En los relatos de los profesores, el trabajo en equipo aparece como un elemento de mucho mayor calado, y como una de las grandes fortalezas del proyecto, al mismo tiempo que como uno de los campos en los que se hace necesario profundizar y mejorar según se van presentando nuevas realidades y nuevos desafíos en las aulas.

⁷ En este caso, el alumno hace referencia al sistema de control externo y confunde las almohadillas, que hacen referencia a que el alumno no trabaja o no permite trabajar a los demás en el aula, con las cruces, que hacen referencia a la falta de material necesario para trabajar en el aula.

La necesidad de estar coordinados para trabajar varios profesores al mismo tiempo con los alumnos hace absolutamente necesario este trabajo en equipo:

“Es tal potencial el que hay aquí, que tú necesitas un espacio real de trabajo común (...) para construir algo. Y pierde todo su valor si las iniciativas no nacen de los tres profesores que están implicados. (...) La manera de generar una verdadera cooperativa y una verdadera multitarea (es) solamente si los tres profesores se implican. Y para eso hay que preparar las cosas juntos”.

Tutor 4

El trabajo en equipo no sólo tiene que ver, como para los alumnos, con el momento en el que los profesores trabajan conjuntamente en el aula, sino con todo el trabajo de coordinación en el que aparecen los siguientes elementos: la programación de aula, la coordinación y flexibilidad necesarias para atender a la diversidad, y la reflexión y evaluación del proyecto.

3.1. Programación de aula.

En lo relativo a la programación, se mezcla el trabajo individual de cada profesor con el trabajo necesario de coordinación de cada equipo para hacer concretar el trabajo cotidiano de las aulas. Los profesores agradecen el espacio instaurado de una hora semanal para la coordinación del equipo, sin la cual sería absolutamente imposible ninguna acción conjunta, aunque dicen que necesitan más tiempo todavía, así como fortalecer la coordinación entre los diferentes equipos que trabajan en las aulas de un mismo curso.

“Está muy bien que te den una hora para ponerte de acuerdo con (tus compañeros). Pues yo creo que necesitamos más tiempo. Y necesitamos coordinación con los de arriba”.

Tutora 1

No sólo aparece como necesidad la coordinación entre los equipos de un mismo curso, sino poder hacer una planificación longitudinal de la acción educativa, de tal forma

que las aulas no se conviertan en islas o en feudos con dinámicas propias y desconectadas del resto de las aulas.

“Yo llevo mucho tiempo diciendo a quien corresponde que este colegio tiene un déficit de planteamiento académico curso por curso, pero no es sólo de las aulas cooperativas sino de todo el colegio. Y de hecho, bueno, en el aula cooperativa con dificultades sí que se han ido instaurando más o menos algunas cosas que se hacen en común, han nacido iniciativas en una u otra aula que yo sí que he visto que luego hemos ido utilizando, pero yo creo que ahí queda muuucho trabajo por hacer”.

Tutor 4

El ritmo frenético, que aparece de vez en cuando en las entrevistas, hace que muchas veces los profesores no tengan tiempo suficiente para preparar con calma las clases, lo que hace que aprovechen ratos durante las mismas clases para poder avanzar en la preparación, cuando uno o los dos compañeros del equipo trabajan con los alumnos. Si bien no tiene por qué resultar negativo que de manera puntual se dé alguna situación de estas, algún profesor sí constata esta situación como un desafío, lo que nos lleva a pensar que no siempre es algo puntual sino más cercano a lo cotidiano:

“El trabajo del aula tiene que ser con los chicos, no tiene que ser de preparación de clases, la responsabilidad de todos de decir: pues esto es muy urgente, le dedico 10 minutos, pero son 10 minutos, el resto del tiempo me voy a dedicar a los alumnos, a este que va con dificultad, a este que no llega, a este que va por encima, a este que necesita...”.

Profesor 2

3.2. Coordinación y flexibilidad.

El segundo elemento relacionado con el trabajo en equipo tiene que ver con el trabajo previo necesario para poder atender a todo el alumnado en su diversidad. Este segundo elemento se desarrolla con más pausa en el apartado relacionado con la atención inclusiva a la diversidad.

3.3. Reflexión y evaluación del proyecto.

El tercer elemento es el trabajo de reflexión y evaluación conjunta sobre la marcha del proyecto, que constituye uno de los elementos que con los años han dado fortaleza al equipo de profesores y que ha permitido que el proyecto sea un proyecto compartido. Ya la Coordinadora indicaba cómo al cabo de unos años se hizo necesario este espacio de reflexión:

“Durante un año entero, algunos jueves suspendimos el consejo (semanal) de tutores y nos juntamos para hacer este grupo de reflexión. Nos encontrábamos 15, 18, 20... dependía un poco de las obligaciones de los profesores. Y estuvimos hablando de cómo estaban funcionando (las aulas), de dónde teníamos que mejorar, qué queríamos hacer”.

Coordinadora

Si bien el modo de organización facilita generar espacios de reflexión, como comparte una de las orientadoras del centro, es cierto que muchas veces el ritmo frenético del que hemos hablado con anterioridad hacen caer al equipo en un activismo que perjudica al proyecto, precisamente por la pérdida de estos espacios de reflexión. En la actualidad, por ejemplo, la reducción de horas en las que el equipo de tutores y/o profesores se reúne conlleva la pérdida de estos espacios de reflexión:

“Las Aulas Cooperativas son privilegiadas porque sí que pueden repensar sobre sí mismas, porque tienen las formas y los espacios de trabajo para ello”.

Orientadora

“Necesitamos tiempo de cocinar, de preparar más, de sentarnos en esta mesa más tiempo. (...) Dependiendo de las necesidades que tenemos para reflexionar, porque nos falta reflexión sobre el proceso, y para diseñar”.

Jefe de Estudios

Con todo esto, los profesores detectan tanto fortalezas como debilidades al modo actual de trabajo en equipo. Entre las fortalezas que los profesores ven al trabajo en equipo están: la importancia de poder aprender de los compañeros desde la diversidad de puntos de

vista y de modos de proceder, la sensación de no sentirse solos en la resolución de conflictos con los alumnos, la posibilidad de que otro compañero llegue donde uno no llega, la tranquilidad que da el saber que el ánimo de un compañero puede compensar si un día uno llega con el ánimo decaído, así como la posibilidad de minimizar situaciones de tensión cuando un profesor explote. También el tipo de relación que se genera entre los compañeros y que sirve de modelo para los alumnos. Este último punto lo desarrollamos en el siguiente apartado.

“Al ver cómo otros trabajan, cómo otros piensan, cómo otros se desenvuelven, cuando otros te aportan ideas a ti, cuando te corrigen, tú creces. (...) A mí me ayuda un montón, porque yo tengo muchas dificultades para muchas cosas, entonces realmente es una ayuda”.

Tutora 1

“Si tienes un conflicto, no te encuentras solo en el aula, tienes compañeros al lado. Lo puedes resolver en el momento y no pasa nada. No te encuentras solo, y la soledad en la enseñanza es muy mala”.

Coordinadora

“Otra de las grandes cosas que yo destacaría del aula cooperativa es el trabajar varios profesores juntos. Anímicamente fundamental, porque hay días en los que se compensa el ánimo de uno con el de otro”.

Tutor 4

“Igual no podemos con todos los tipos de chavales. Hay chavales que nos sacan de las casillas, pero ahí está la ventaja de trabajar en equipo. Tú dices: «Mira, esto me supera». Pues hay otro que tiene más habilidad de hacer eso. Saber decir y reconocer que tú ahí te manejas mal, saber dónde estás. (...) A lo mejor me veo limitado ahí pero puedo decir: «Oye, por favor, ve tú, hazlo tú por mí o mira a ver si tú...» (...) Trabajando en equipo eso se puede resolver”.

Orientador

“Se enfada mucho, te das cuenta de cómo sube el nivel de decibelios mental. Y cuando salta en ese momento acudimos nosotros al rescate”.

Tutor 5

Las dificultades del trabajo en equipo que comparten los profesores en las entrevistas tienen que ver por un lado con dificultades organizativas y por otro con dificultades más personales de determinados profesores.

En las cuestiones organizativas destacan: la dificultad para concebir el ámbito como algo globalizado y no como la suma de dos o tres asignaturas “propiedad” de un profesor especialista cada una de ellas, la mala organización que lleva a que en determinados momentos haya un profesor trabajando solo con el gran grupo, y la falta de criterios previos de evaluación en determinados aspectos.

“Todavía queda mucho para que los profesores al final no acaben encasillándose en su asignatura y haciéndose responsables de su asignatura y las otras casi le rocen”.

Tutor 4

“La práctica del día a día nos lleva a momentos en los que damos clase para el gran grupo, que no es lo más recomendable para nada. Yo sí haría el esfuerzo de que prácticamente el 80 % de los momentos de todos los profesores se dedicara a los alumnos”.

Profesor 2

“Tenemos unas líneas generales que actuamos en principio igual, porque para eso tenemos la reunión de coordinación, pero luego cada uno es cada uno, para mí un cuaderno está incompleto cuando no tiene no sé qué y a lo mejor para él está completo. Ahí fallamos, y a veces despistamos a los niños y también se aprovechan de ello”.

Profesor 1

Las dificultades personales para el trabajo en equipo que aparecen en las entrevistas hacen referencia a ciertos profesores que por su concepto de la educación no terminan de comulgar con el modelo de las ACM, o que por su manera de ser no saben trabajar en equipo:

“Sigue habiendo un obstáculo muy grande (...) con determinados profesores cuya concepción de cómo tienen que ser las cosas no ha cambiado y eso hace que no entren en la propuesta metodológica. Y al final eso genera controversia dentro de los equipos, porque si todos estamos a una pero hay dos que se salen, eso genera dificultades”.

Profesor 4

“A veces alguno con el que me ha tocado trabajar iba por libre. (...) Hay gente con la que es imposible coordinarte, porque no sale de sus trece”.

Profesor 1

4. Relación humanas

Ya la coordinadora compartía que en los inicios del proyecto uno de los objetivos era lograr un equipo cohesionado. Los testimonios de los profesores corroboran que esta cohesión es real, que existe una relación muy cálida y de mucha de complicidad entre compañeros, y que no está exenta de momentos de tensión y conflicto que se resuelve con mucho diálogo:

“Los alumnos ven que los profesores somos personas normales y corrientes, que contamos chistes, que nos hablamos, que nos reímos, que nos metemos en la salita y que hablamos de cosas nuestras, de tonterías, y salimos los tres o los cuatro muertos de risa de un chiste que se ha contado... Todo eso es importante para que los alumnos vean que somos gente normal”.

Tutor 5

“Tenemos nuestras cosas, nuestras discusiones como todos los matrimonios, y en todas las relaciones hay discusiones y tienes que ponerte de acuerdo, pero no hay problemas. (...) Ha habido personas con las que he trabajado que simplemente con mirarlas ya está, ya estamos conectados, y otras que necesitamos mucho más tiempo, muchas más discusiones, y es cansino, es muy agotador, porque hay que ponerse de acuerdo, hay que ceder”.

Tutora 1

“Estar con tres personas que expresan cosas diferentes a ti, que piensan cosas diferentes. (...) Es una cuestión de encajarnos entre todos. (...) Entonces, eso es difícil. (...) Y esa apertura cuesta cuando llevas un determinado tiempo trabajando de una manera. A mí me costó”.

Profesor 2

“(Me gusta mucho) el ambiente que se respira entre los compañeros, entre los profesores. (...) Hay muy buena relación, hay muy buen ambiente”.

Tutor 6

“Hay que decirle al otro: «Mira, frena, porque no estoy en mi mejor momento. Ten paciencia conmigo, ten cuidadito que (...) estoy más vulnerable que otras veces». (...) Pero hablando se entiende la gente, ya está. Y hablar y hablar y hablar, y pedir y pedir y pedir. Y si uno está mal, oye, pues uno está mal. Que se aguante el otro, también. Quiero decir, que no pasa nada”.

Tutora 1

5. El desafío de la formación del profesorado

Si bien la implicación del profesorado entendida como compromiso personal es una de las grandes fortalezas del proyecto, los mismos profesores constatan que un tema que queda pendiente es la cuestión de la formación, relacionada también con la idoneidad para formar parte del proyecto. Es cierto que desde hace un par de años la formación de los equipos docentes de las ACM sí está siendo parte de las líneas estratégicas, pero esto no ha sido así en los años anteriores. Varios profesores del centro recibieron en su día formaciones en temas relacionados con aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos e inteligencias múltiples de manera puntual pero no embarcado en una estrategia de formación de todo el equipo. Estos temas de formación aparecen también nombrados varias veces en las entrevistas a los profesores. Algunos profesores reconocen esta falta de formación en ocasiones y cómo esto afecta a la acción educativa:

“Me gustaría hacer cosas, pero me veo muchas veces que no tengo los medios o los conocimientos para hacerlas. (...) Me veo como si tuviese mucho por aprender y que voy en cierto modo parcheando”.

Tutor 6

“Hay cultura de trabajar con estos chavales, hay mucha intención, hay mucha preocupación, y hay mucho no saber qué hacer”.

Profesora de PT

“Quitando dos cursos en los que yo estuve de aprendizaje cooperativo, yo sí he vivido muchos años diciendo: «a mí me han lanzado a una piscina y no tengo ni idea». Yo eso sí lo he vivido así, y yo eso muchas veces lo he vivido con mucha angustia, porque he dicho: «Yo necesito formación”.

Tutor 3

El entonces Jefe de Estudios y la Coordinadora reconocen esa laguna e intenta explicar el por qué de la ausencia de formación:

“Muchas veces no hemos sabido qué formación necesitábamos. Cuando este proyecto arrancó, realmente no sabíamos muy bien qué formación necesitábamos. Con visión dices: «qué bien nos hubiese venido un curso de PBL». Ya, pero es que cuando empezamos no sabíamos que esto existía. No ha sido fácil en algunos momentos de este recorrido encontrar a alguien que nos aportase luz en este proyecto. Porque fue un proyecto, de verdad, muy innovador en su momento. Estábamos muy por delante de lo que la gente podía aportarnos, entonces, ya te digo yo que nos ha faltado formación”.

Jefe de Estudios

“Es verdad que aunque lo del aprendizaje cooperativo no era algo nuevo, no había tantas referencias como ahora cuando buscabas algo de innovación”.

Coordinadora

En las entrevistas con los profesores sí aparecen dos temas de formación que no han sido abordado en estos años. El primero tiene que ver con la educación emocional, que los miembros del Departamento de Orientación consideran clave:

“Habría que tener una sesión con el profesor de Aula Cooperativa de ayudarles a replantearse su rol de docentes. Es una intervención más que va a lo emocional, y a la identidad de uno mismo como docente. Es clave, porque una de las bases para que esto funcione es que el profesor se viva de una manera distinta a sí mismo, que se vea como mediador, como recurso, no como poseedor de las cosas. Que se viva como un apoyo al aprendizaje del alumno”.

Orientadora

“Insisto mucho en la formación del profesorado (...) en todo lo que es la inteligencia emocional. A todos nos cuesta entrar en las emociones, pero tendríamos que ser por lo menos más conscientes de cómo manejamos nuestras emociones y cómo esto puede estar influyendo a los chavales”.

Orientador

El otro tema no abordado tiene que ver con el aprendizaje por competencias. Un profesor se acerca a este tema, compartiendo cómo cree que deberían ser las reuniones de coordinación, unas reuniones que no sirvan simplemente para programar qué actividades se van a realizar y cuándo, sino qué competencias quieren que los alumnos aprendan con esas actividades:

“Las reuniones de coordinación deberían centrarse y profundizar en temas de habilidades y competencias, conversar cómo queremos transmitir los valores y habilidades que queremos que los alumnos tengan, o las mentalidades. ¿Quiero transmitir autoestima? ¿Cómo van los ejercicios de esa hora para que ellos refuercen su autoestima o para que sean autónomos? Porque al fin y al cabo para esos niños los conocimientos van y vienen, pero las habilidades y las mentalidades como la autoestima, la perseverancia, la autonomía, todo esto es lo que tenemos que conseguir, que salgan del colegio con ello. (...) Encontrar qué queremos trabajar, y establecer actividades en función de eso que queremos trabajar. Es un desafío eso”.

Tutor 6

Con la ampliación del proyecto de las ACM a 3º ESO en el curso escolar 2015/16, el equipo directivo sí decidió plantear un plan de formación para todos los profesores que en el siguiente curso escolar fuesen a trabajar en las aulas de 1º o 3º ESO, aprovechando la coyuntura de la introducción de las tabletas electrónicas como medio de trabajo de los alumnos. Para desarrollar dicho plan de formación, el centro contrató a una consultora externa que realizó una serie de entrevistas grupales de manera diferenciada a alumnos y a profesores, y realizaron algunas observaciones en las aulas, tras lo cual organizaron el plan de formación, con contenidos relacionados con el uso cotidiano de las TIC en las aulas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por proyectos, y alguna sesión para *mindfulness*. El plan de formación no se ha desarrollado como estaba previsto. A partir de esta situación, el responsable de Innovación saca conclusiones sobre cómo debería ser un plan de formación docente, empezando por dar más espacio todavía al diagnóstico:

“Dar formación ahora mismo en este colegio a los profesores, significaría estar probablemente durante un mes viendo lo que pasa, y sentándote luego una semana a ver cómo armar la formación”.

Responsable de Innovación

Hace también hincapié en dos temas: la importancia de la investigación acción participante y la flexibilidad de la formación en función de las necesidades de los diferentes equipos docentes.

“Tiene que ser una formación mucho más basada en una investigación acción participante, no en una formación que venga de fuera, sino que forme parte del propio modelo, de la propia gente que configura el aula, y que por lo tanto, primero, que sea adecuada a las personas que están. Lo hemos vivido últimamente con todo el tema de los iPads. Hubo gente que dio un curso, y ya se nos ha olvidado porque si no usas algo⁸, si no te es necesario para algo, lo acabas olvidando.

La formación tiene que estar adecuada al momento y a las personas que están en algo, lógicamente sabiendo cuál es el objetivo en torno al cual quieres construir, y no tanto en modelos de cursos, sino de algo que se implica dentro de lo que son las propias actividades del aula, y que te dé mucho feedback, y que haya alguien que acompañe la formación, de que un mismo equipo de profesores digan:

«oye, nosotros necesitaríamos algo aquí, que alguien venga», que desde dentro pueda aportar los recursos para que esa gente pueda evolucionar hacia el objetivo que quiera, y que luego haya un proceso de seguimiento o de implantación. Que es un poco lo que se pretendió el año pasado, que luego no ha podido ser porque al final está la gente tan hasta arriba, y eso al final también requiere un tiempo de pensar”.

Jefe de Estudios

La formación del profesorado no es un tema fácil de abordar, no sólo por la falta de tiempo sino porque reciclarse supone tener que salir de la zona de confort y estar dispuesto a cambiar de mentalidad. Ya en los inicios del proyecto se manifestó la resistencia de un sector del profesorado cuando se plantearon cursos de aprendizaje cooperativo:

⁸ El comentario no hace referencia a que los profesores no hagan uso del iPad, sino a que los profesores recibieron un curso sobre ciertas aplicaciones del iPad algunas de las cuales no se podían aplicar con 60 alumnos de manera simultánea, por lo que terminaron siendo inútiles para su uso en las aulas.

“No se aprovechaban (las propuestas de formación), se desprestigiaba a las personas que venían a dedicar su tiempo de forma gratuita, a intentar que mejoráramos en algo en lo que supuestamente creíamos todos. Claro, que tienen que ser fuera del horario lectivo, y yo sé que a todos nos rompe, pero es que no hay otros huecos para hacerlo. La gente no se quedaba, no valoraban la utilidad, y luego no se ponía en práctica nada de lo que ahí se aprendía”.

Orientadora

En la actualidad, la falta de tiempo, la vida personal y la tentación de lo más cómodo lleva a veces a no buscar espacios de reciclaje:

“El centro tiene que formar al profesorado. (...) Pero cuando mandas un curso (...) la gente está casada, tiene niños, necesitan tiempo para su vida, para sus cosas...”.

Tutora 2

“Para un profesor ya es difícil personalmente a veces encontrar los tiempos para reciclarse, para innovar, para preparar nuevas actividades, sobre todo cuando llevas muchos años y tienes muchas cosas construidas: tienes la tentación continua de ir tirando de lo que ya tienes”.

Tutor 4

Aparte de la formación para el profesorado, un tutor plantea, utilizando dos comparaciones simpáticas, la necesidad de que todos los profesores que entren a trabajar en el centro tengan que pasar obligatoriamente unas horas en las ACM para sumarse desde el principio a un estilo de trabajo y una manera de entender la educación:

“Como medicamento, para ilustrar y formar a la gente nueva que llega al colegio yo recomendaría como hacen los doctores, cada 8 horas un par de horas de aula cooperativa. Esta persona, cuando entra en el colegio, puede correr el riesgo de entrar a las catacumbas. Y encima de las catacumbas estaba la ciudad de Roma, entonces puede

cometer la torpeza de creer que Roma son las catacumbas. Y lo que estaba arriba, todo el mundo romano y la prosperidad, no lo ven. (...) Sería bueno que todos los profesores nuevos del colegio que van a estar en la ESO o en bachillerato, estuviesen algo por las aulas cooperativas, y controlar no solamente a través de seminarios sino a través de la docencia y del aprendizaje. (...)

Una especie de médico residente o de alumno que cobra en prácticas. (...) Un par de horas a la semana y procurando que sean horas de aprendizaje, muchos proyectos nuevos, mucha innovación, que vea que se puedan hacer cosas distintas, que no sea lo de siempre”.

Tutor 5

6. Satisfacción del profesorado

A modo de cierre, resaltamos la satisfacción del profesorado por formar parte del equipo de las ACM, ya sea porque simplemente les gusta trabajar en equipo y con otros, por el clima de relaciones personales que se establece no sólo entre profesores sino también con los alumnos, por la satisfacción de constatar cambios en los modos de estar de los alumnos, o porque el modo de trabajo les ha cambiado su forma de entender la educación:

“Hay pasión. (...) Todos tenemos esa pasión de disfrutar cada vez que entramos en el aula. Y unido a esto, cómo te quieren tus alumnos, la sensación de entrar en el aula y que todos te muestren ese cariño... (...) Te sientes tan bien ayudando a estos chicos y que ellos confían en ti... esa sensación es impagable”.

Tutor 6

“Trabajar con el equipo de profesores me parece estupendo y a mí me encanta, porque además aprendes, no estás tú solo. Será porque a mí me gusta estar con gente”.

Profesor 1

“La clase es cansadísima, pero es divertida. La clase a veces te machaca, acabas descamisado, acabas sudoroso, acabas lleno de tiza o de lo que sea, pero te da exactamente igual, porque ves que los alumnos están de otra manera”.

Tutor 5

“Yo he estado tantos años trabajando de otra forma, que trabajar así a mí ahora me ha dado vida, no sólo profesionalmente, sino de relaciones conmigo, con mis compañeros. Eso es una riqueza increíble también”.

Tutora 2

Junto a la satisfacción del profesorado, otro de los logros relacionados con el equipo de profesores de las ACM tiene que ver con que ha ido haciendo suyo y dinamizando un

proyecto nacido en un despacho, convirtiéndolo en un proyecto compartido, con la aportación de muchos miembros del equipo a lo largo de los años. Esto se ha hecho posible gracias a la estabilidad que dan a los equipos los profesores que llevan más tiempo en el proyecto.

“La gente que lleva más tiempo se va consolidando más en esto, y también eso da cierta estabilidad a las cosas”.

Orientador

“El proyecto hoy no es lo que fue, ha ido adquiriendo fortaleza y se ha ido enriqueciendo con la aportación de muchísima gente. Es un proyecto colaborativo y cooperativo en el que hay elementos de muchísima gente. (...) La gente ha superado y sobrepasado. Es un modelo dinámico. No deja de ser realmente extraordinario que hoy en la educación algo se pueda estar gestionando y llevando de manera cooperativa y colaborativa por más de... no sé cuantos profesores”.

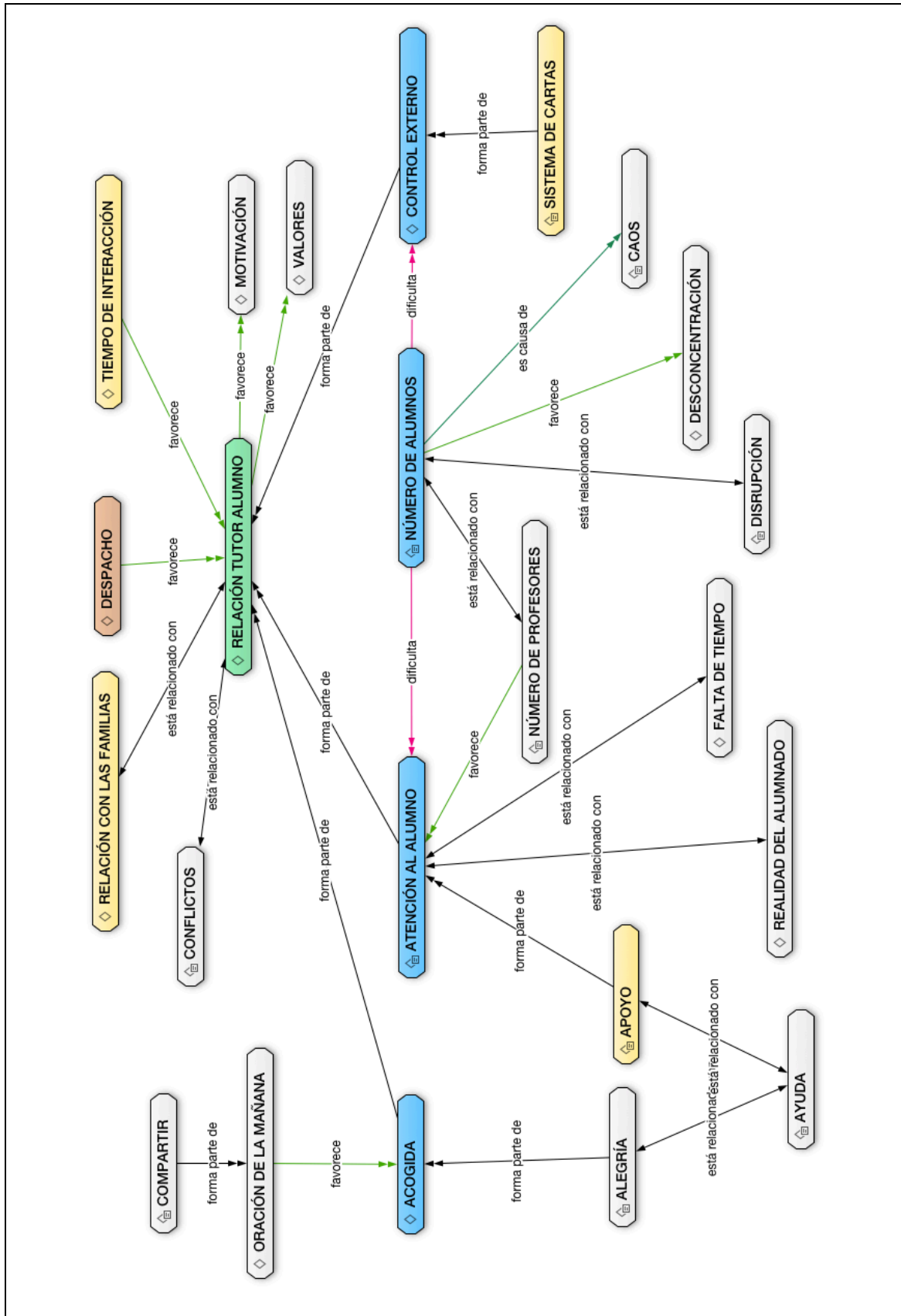
Jefe de Estudios

Cerramos el capítulo en el que compartimos cómo los profesores se perciben ellos mismos y cómo perciben su trabajo dentro del equipo educativo, qué elementos identifican como positivos y cuáles como dificultades, qué necesidades comparten y cuál es su grado de satisfacción. En el siguiente capítulo abordaremos cómo los profesores y los alumnos comparten el significado que le dan a la relación que entre ambos se establece.

CAPÍTULO V

LA RELACIÓN ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS

Figura 5
RED CONCEPTUAL DE LA RELACIÓN ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS



Este capítulo desarrolla el elemento más destacado sin lugar a dudas en las entrevistas realizadas tanto a profesores como a alumnos. En el proceso de codificación de las entrevistas, el código relacionado con el mayor número de citas es el de la relación entre profesores y alumnos. Nos referimos a la percepción que profesores y alumnos tienen sobre la relación que entre ellos se genera, marcada fundamentalmente, como veremos, por el elevado tiempo de interacción dentro de las aulas, y que permite la cercanía, el afecto, la acogida y el control.

En el análisis de las entrevistas, he intentado diferenciar entre la relación que se establece entre los tutores y los alumnos por un lado, y por otro la relación que se establece entre el alumnado y el resto del profesorado. Sin embargo, en muchos momentos me ha resultado difícil poder hablar de esta relación por separado, ya que la figura del profesor queda muy absorbida en muchos momentos por la presencia constante de los dos tutores en 1º ESO o de uno de los dos tutores en 2º ESO. Cuando en una de las entrevistas pregunto a uno de los tutores por su experiencia de las ACM como tutor, su respuesta corrobora la dificultad a la que me refiero:

“Bueno, es difícil dividirlo como tutor y como profesor. Es decir: ¿esto es de tutor, esto de profesor? ... Porque eres tutor y eres profesor. (...) Las condiciones particulares mías son que yo estoy 15 horas (lectivas) en el aula (...) que al final de la semana son 20 horas con los mismos chicos, y eso condiciona”.

Tutor 5

Para empezar, lo primero que se constata en el análisis de las entrevistas es que la relación entre profesores y alumnos es uno de los elementos que aparecen ya en el imaginario de varios de los alumnos cuando se les pregunta por las ACM. En dos de las cinco entrevistas grupales realizadas con los alumnos en 1º ESO, la dinámica se iniciaba dando a los alumnos cinco tarjetas en blanco en las cuales debían escribir de manera individual las cinco primeras palabras que les viniesen a la mente al escuchar “Aulas Cooperativas”, dejándoles poco tiempo para escribir, con el objetivo de que escribiesen más desde el afecto que desde la razón. La mitad de los alumnos escribieron la palabra “profesor”, “profesores”, “profes” y en un caso el nombre de los dos tutores (en tarjetas separadas).

Cabe destacar en los relatos tanto de los alumnos como de los profesores que el tipo de relación que se establece entre ambos es algo que en general les gusta, independientemente de que los alumnos tengan más afinidad con unos profesores que con otros. Esto se corresponde con los datos que cada año el centro recoge de los cuestionarios de satisfacción del alumnado con respecto a los tutores, evaluando su capacidad de informar, de favorecer un clima de convivencia, de acompañar a los alumnos desde la empatía, de transmitir valores y de gestionar al grupo de alumnos.

La Tabla 18 recoge los datos de los tres últimos años de los que se dispone información, que coinciden con los cursos escolares en los que los alumnos participantes en las entrevistas estudiaban 1º, 2º y 3º ESO. Los datos muestran en general un alto nivel de satisfacción del alumnado del centro con sus tutores. En todos los casos, la satisfacción del alumnado de las ACM está por encima de la media del centro.

Tabla 18
CUESTIONARIOS DE SATISFACCIÓN DE LOS
ALUMNOS SOBRE LOS TUTORES

	12-13		13-14		14-15		15-16	
	PIQ	ACM	PIQ	ACM	PIQ	ACM	PIQ	ACM
Informar y orientar	7,66	7,86	7,92	8,05	7,75	8,17	8,03	8,19
Favorecer clima de convivencia	7,91	7,96	8,11	8,29	8,00	8,21	8,09	8,24
Empatía y acompañamiento	7,86	7,91	8,13	8,17	7,84	8,02	8,12	8,17
Transmitir valores	7,56	7,74	8,04	8,33	7,43	8,04	7,73	8,04
Dinámica de grupos	7,36	7,44	7,47	7,68	6,83	7,05	7,27	7,56
MEDIA	7,67	7,78	7,93	8,10	7,57	7,90	7,85	8,04

Fuente: Elaboración propia a partir de datos internos del centro.

El principal factor que favorece un tipo de relación diferente entre alumnos y profesores es sin lugar a dudas el aumento del tiempo de interacción entre ellos con respecto al sistema tradicional. Es un tiempo de interacción que tanto profesores como alumnos perciben como positivo y enriquecedor. El modelo facilita que los profesores tengan tiempo para dedicar a los alumnos, lo que permite por un lado un conocimiento mucho más profundo

de los alumnos y sus necesidades, y por otro un lugar de convivencia muy estrecha y cercana que genera complicidad entre profesores:

“Porque permite precisamente la relación con ellos, porque se genera esa relación que yo antes echaba más de menos. Yo antes estaba todo el día de aquí para allá dando clases en diferentes grupos, continuamente cada 50 minutos cambiando de alumnos, de edades, de todo. Tienes que cambiar de chip, vas muy rápido, y a lo mejor con tu tutoría te ves tres horas a la semana. La relación que se establece es una relación muy pobre, no existe apenas relación por más que tú quieras, es que no tienes tiempo para ellos. Y de esta manera (...) te permite pasar muchísimo tiempo con ellos. Entonces, para mí eso es lo mejor. Llegas a conocer al niño de una manera muy real, muy intensa, muy objetiva y puedes abarcar muchas facetas no sólo en lo académico, puedes abarcar mucho más. Sobre todo eso, permite la relación”.

Tutora 1

“Como tutor es increíble, la verdad. No me lo esperaba, estoy encantadísimo. Sí que es verdad que es un continuo de diario, de líos, de problemas, resuelve, resuelve, resuelve... pero (...) voy entablando unas relaciones interpersonales súper-ricas y fuertes con los alumnos. No sé si pasará en otras tutorías, en otros cursos superiores pero a mí me llena de orgullo. Cómo hablo luego de mis alumnos, qué sé de ellos, qué saben de mí... y no sé si eso ocurre en otros sitios.

Tutor 6

“El respeto que tienen los alumnos por sus profesores, por sus tutores, incluso algunos el cariño, la cercanía. Claro, es que son doce, quince horas a la semana, la mitad de la vida de un alumno en este colegio, la mitad de la vida escolar están conmigo”.

Tutor 5

“A mí me cuesta bajar a su clase porque como paso menos tiempo con ellos no tengo esa complicidad con su grupo, y a mí esa complicidad es la que me activa”.

Tutor 3

Es iluminador escuchar a los alumnos de 3º ESO cómo comparten que echan de menos esa relación tan estrecha una vez que han abandonado el proyecto de las ACM y se suman al sistema tradicional. En la devolución de los resultados realizada a los alumnos, ya en 1º de Bachillerato, vuelven a insistir en la importancia de este punto.

“El año pasado te preguntaban más qué tal, tenías como una relación más cercana. Este año, como tienes un profesor para cada asignatura (porque en socio-lingüístico teníamos los tres), como tenemos diferentes profesores, es una hora y se va, vienen a dar la clase y no te preguntan nada ni... No sé, no hay una relación. Y la tutora, como también la tenemos una hora a la semana, tampoco tenemos una relación con ella. No tengo la misma relación que con la del año pasado. Eso sí que me gustaba a mí, que la relación con los profesores era más cercana y este año no la ha habido”.

Rebeca. 3º ESO

“Como en los ámbitos había tres profesores en la misma clase a la vez, entonces eso te ayudaba un poco. Ahora ya no. Ahora ya el profesor viene da su clase y se va, el otro profesor viene... La relación es más lejana, no sé. No me sale la palabra, pero es que antes, como tenías los profes siempre alrededor de ti, siempre podías hablar con ellos, había más confianza... Ahora como que están más lejos, ya no hay ese tiempo libre de hablar y de... ese ratito, no sé si me explico”.

Rafa. 3º ESO

“Es que la tutora que tenemos (...) Es que no pasamos ni dos horas con ella. Bueno, la de tutoría y un poco ahí en gimnasia”.

Bárbara. 3º ESO

Pero, ¿en qué consiste esa relación entre profesores y alumnos? En los relatos de los alumnos se percibe, como es lógico, que cada alumno tiene con unos tutores o profesores más afinidad que con otros, y que no todos los comentarios que se hacen con respecto a los tutores son siempre positivos. Resulta “divertido”, conociendo a los compañeros de los que se está hablando, cómo los alumnos magnifican tanto lo bueno como lo malo, exagerando las conductas de sus profesores pero al mismo tiempo dejando vislumbrar el estilo de cada uno de ellos: más seco, más conciliador, más cortante, más directivo... Lo interesante es constatar cómo cuando comparan a unos profesores con otros no lo hacen en términos académicos (si explican mejor o peor por ejemplo) sino en términos afectivos, evidenciando la importancia que le dan a la cuestión de la cercanía, de la relación de confianza y de la ayuda que el tutor ofrece al alumno.

Cuatro son los campos que recogen el sentir de alumnos y profesores con respecto a la relación que entre ellos se establece: acogida, atención, control y gestión del grupo. El papel que los profesores en general y los tutores en particular juegan en cada uno de estos campos no siempre es el mismo pero sí es complementario, dando al tutor un protagonismo especial.

El espacio físico que simboliza y centraliza la relación entre los tutores y los alumnos es el despacho, que se encuentra dentro de las mismas aulas separadas por mamparas de cristal. Evidentemente no es el único espacio, pero sí se convierte en símbolo de dicha relación. Se trata de un espacio reducido y absolutamente polivalente. Como ejemplo puede servir la siguiente escena que sucede mientras redacto estas líneas y que en cierto modo recoge los cuatro elementos a que a continuación desarrollaremos: acogida, atención, control, y gestión de un número tan elevado de alumnos:

En estos momentos me encuentro en una de las aulas, son las 16:15. Todos los alumnos se han ido a las 14:30, pero cuatro alumnos han tenido que volver para estar una hora, de 15:30 a 16:30 a realizar algún trabajo extra encomendado por una profesora. Podemos observar que en el despacho una de las tutoras del grupo se entrevista a puerta cerrada con la madre de una alumna. Les pregunto a los alumnos qué les viene a la cabeza al pensar en el despacho. Dos de ellos dicen la palabra «castigo» y el otro alumno «dar información». Cuando les pregunto que a qué se refieren con castigo uno de ellos explica:

“A ver, no castigo vuestro, pero sí bronca vuestra y entonces castigo en casa”: La semana anterior los tutores tuvieron una conversación con él porque tenía varias anotaciones negativas y le correspondía llevar a casa una carta de aviso de expulsión si seguía teniendo tantas anotaciones negativas. La conversación con el alumno terminó en una negociación en la que los tutores aparcaban el aviso de expulsión si el alumno se comprometía a controlarse y a no tener ninguna anotación negativa más.

Los alumnos se preguntan cuánto queda para que sean las 16:30 y poder irse a casa. Me preguntan si les doy permiso para irse y les digo que yo no les he convocado, así que no les puedo dar permiso para irse, que tiene que ser la profesora que les haya convocado. La entrevista con la madre termina y cuando se queda la tutora sola uno de los alumnos le pregunta: “Profe, ¿qué palabra te viene a la cabeza cuando piensas en vuestro despacho?”. La tutora se ríe y dice: “¡Que no quepo!”. “No, profe, en serio, ¿para ti qué es el despacho?”. La profesora responde: “Uy, si estas paredes hablaran... ¡Lo que se cuece ahí!”. Le pido que desarrolle y lo hace delante de los chicos: “En el despacho hablamos con los chicos, con las familias y hablamos entre nosotros, los profes. Ahí hacemos de confidentes, solucionamos problemas, marrones (o intentamos solucionarlos), aparte de las horas de trabajo que hay ahí metidas. Pero miro más la parte de la atención que lo que es nuestro trabajo ahí”. Cuando le digo que el alumno que le ha preguntado ha dicho la palabra castigo, la profesora se ríe y le responde: “Pero vamos a ver, si todos los días entras dos o tres veces para saludarme, para darme los buenos días... Si estás buscando cualquier excusa para levantarte de la mesa y venir a hablar. En clase unos cuantos sois de esos, que os pasáis el día en el despacho para hablar con nosotros de lo que sea”. El alumno le responde con una gran sonrisa, sintiéndose a gusto en la conversación: “Voy a quejarme, profe, es que hay muchas cosas muy injustas”. Abandono entonces un rato mi papel de investigador y de escritor y nos dedicamos un rato a conversar sobre la importancia de cómo se presentan las quejas, de lo importante que es saber quejarse y saber decir las cosas sin atacar a los demás, sean profesores o alumnos... Ha sucedido lo que sucede todos los días, que el tutor debe dejar lo que en ese momento estaba haciendo porque ha surgido una oportunidad para hablar con los alumnos de temas relacionados con lo que les está pasando. El tiempo pasa y dan las 17:00. Yo les echo en cara con humor que estaban deseando irse antes de las 16:30 y que a la hora presente “no se van ni con agua caliente”. Se sienten a gusto y siguen sacando temas de conversación, hasta que nosotros nos vamos”.

Este pequeño ejemplo recoge gran parte de los elementos que dan vida al despacho y por tanto a la relación que establece el tutor con los alumnos. Para empezar, y como más importante, el despacho es más un espacio de relación que de trabajo. Aunque no está directamente relacionado con la relación entre profesores y alumnos, el despacho es primeramente, como comenta la tutora, un espacio de relación intensa entre los tutores especialmente, por el número de horas que pasan en él y por ser el espacio en el que coordinan toda su acción educativa, y también con el resto de los profesores. Es un espacio en el que se fragua mucha de la complicidad existente en el equipo educativo (desarrollamos este punto en el apartado que profundiza en el equipo de profesores). Ese tipo de relación que se genera entre el profesorado es el que permite un tipo de relación con el alumnado que es el que pasamos a desarrollar, siendo conscientes de la dificultad de hablar de cada elemento de manera separada, ya que los cuatro van íntimamente ligados.

1. Afecto y acogida

Uno de los elementos que más sale en las entrevistas personales realizadas a los alumnos en 2º ESO y en 3º cuando ya han abandonado las ACM es la acogida que en las ACM experimentan por parte de sus profesores y tutores, y la relación de afecto que con ellos se genera. Ya antes han salido en los relatos de los alumnos los términos “cercana” y “lejana” para comparar la relación con los profesores en las ACM y en las aulas tradicionales. Si bien es verdad que el tiempo de interacción favorece esa cercanía, el conocimiento que se llega a tener de los alumnos lleva al profesorado a comprender que su acción educativa no debe limitarse a cuestiones académicas, sino a un acompañamiento holístico, donde tiene que primar la cercanía, la acogida y el que los alumnos se sientan queridos:

“El primer punto yo creo que fundamental que tú tienes que anclar, a partir de lo que luego se pueda a nivel académico, es que se sientan algo queridos. Y yo creo que eso el aula cooperativa lo ha conseguido con creces”.

Tutor 4

“A mí lo que me gusta es cómo nos tratan los profesores”.

Bárbara. 1º ESO

“Es buen tutor porque es muy cercano”.

Hugo. 2º ESO

(Cosas que me han hecho sentir a gusto en clase:) “Los profes, aunque a veces hay discusiones, unas cuantas. A ver, no mola discutir, mola que ellos también te acogen, porque si te acogen los compañeros, bien, pero que también te acojan los profesores”.

Bárbara. 2º ESO

En ese sentido, la figura del tutor resulta especialmente importante ya que, a diferencia del resto de profesores de las ACM, realiza un acompañamiento mucho más cercano no sólo al alumno sino a la familia, llegando a conocer situaciones personales y familiares que el resto de los profesores no conocen, desarrollando y aumentando la capacidad de empatía según pasan tiempo con los alumnos a lo largo del curso.

“Te entienden y a la mínima que tengas un problema te ayudan. (...) Es que no sólo los ves como profesores, les ves como una persona de confianza a la que le puedes contar las cosas”.

Ilham. 2º ESO

En la entrevista de devolución de resultados al alumnado, la misma alumna corrobora ya en 1º de Bachillerato la importancia de la atención recibida por parte de los tutores:

“Cuando ella era mi tutora, es que para mí era mi madre, es que la sentía como mi madre”.

Ilham. 1º Bachillerato

Otra alumna de bachillerato se queja de que sus profesores les dicen que ya no son niños, pero que ella siente que en el fondo siguen necesitando del apoyo de los tutores.

La empatía de los tutores a la que nos estamos refiriendo puede venir determinada también por el simple hecho de que tutor y alumno sean del mismo sexo. En ese sentido, algunos alumnos valoran positivamente que en su aula los tutores sean hombre y mujer, porque se sienten con confianza para hablar de ciertas cosas con uno o con otro:

“Ahora tenemos dos tutores. Uno es una chica y otro es un chico. Eso es bueno, porque las cosas de chicas se las puedes ir a preguntar a la profe y lo otro pues no sé, también puedes hablar con el tutor, pero no sé, a veces hay más confianza entre chica y chica que entre chico y chica”.

Bárbara. 2º ESO

La relación de afecto no es unidireccional, del profesor o tutor hacia los alumnos exclusivamente, sino que también los alumnos ofrecen ese espacio afectivo a los profesores y tutores. En el relato anterior la tutora comentaba cómo los alumnos se acercan a dar los buenos días y hablar de lo que sea. Los mismos profesores son conscientes también de recibir el cariño y el afecto de los alumnos:

“Entrar en clase y cómo te quieren tus alumnos, no sé si pasa en otros sitios, porque es la primera vez, y como cambie y no sea así me voy a desilusionar. Pero la sensación de entrar en el aula y que todos te muestren ese cariño de darte los buenos días, de verte: «oye me pasa esto, me puedes arreglar esto», que al final es una locura pero te sientes tan bien ayudando a estos chicos y que ellos confían en ti (...) Eso es impagable.

Si además puedes tener algún día malo, que vienes bajo de moral, te ha pasado algo... vienes aquí y sientes tanto cariño y tanto apoyo... Incluso es que te lo dicen: «oye ¿te pasa algo? Hoy estás un poco triste». Joé, es que te hace sentir muy bien.

Tutor 6

En ese sentido, podemos decir que la acción educativa no cambia y hace crecer sólo al alumno, sino también a los profesores:

“A mí una cosa que me entusiasma es (...) la capacidad que vamos teniendo poco a poco de pedir perdón los profesores a los alumnos. Jamás a mí un profesor me ha pedido perdón o ha pedido perdón a la clase por haber metido la pata. Y en nuestra aula...”

“Porque el aula cooperativa cambia actitudes de los alumnos y de los profesores”.

Tutores 3 y 5

Aparece aquí un elemento importante y es el respeto entre los profesores y los alumnos. La capacidad de un profesor para pedir perdón indica al alumno el nivel de respeto que siente por él. Pero no sólo la capacidad de pedir perdón, sino el trato en general. Un alumno que se incorpora al centro en 2º ESO compara el trato a los alumnos en su colegio antiguo y en éste:

“La forma de dirigirse a los alumnos... allí no se dirigían bien. Aquí os dirigís de diferente manera que se dirigían allí. Así sí que da gusto estudiar. (...) Me gusta... sobre todo que se hable con respeto”.

Antonio. 2º ESO

Si bien el respeto suele ser una de las cartas de presentación del profesorado, a veces no está presente y genera en los alumnos incomodidad. Son pocas veces las que los alumnos se quejan de la falta de respeto por parte de los profesores, aunque sí reconoce que se trata de casos aislados, y que en general todos los profesores tratan muy bien.. En algunos casos, los alumnos hacen referencia a situaciones que reflejan falta de empatía por parte de algún profesor que utiliza un término o dice las cosas sin pensar que ese alumno o sus compañeros pueden recibirlo como una ofensa:

“(No me gusta) cuando se burlan de nosotros los profesores, como a Manu que le llaman chiquitín todo el rato”.

“Es verdad, eso me jode mucho”.

Raquel y Manu. 1º ESO

“(Le dice) «Hueles mal, noséqué, dúchate». Que se acerque a él y que se lo diga. Porque a mí me hace eso y no me sienta nada bien”.

“A principio de curso, creo que fue el segundo día, se acercó a un chico y le dijo: «Te vas a ir a tu casa porque hueles mal. Tienes que ducharte»”.

Ilham y Yasmine. 1º ESO

En alguna entrevista, un alumno critica la forma de reaccionar de un profesor ante una conducta disruptiva, considerando que el profesor adopta actitudes de confrontación que no favorecen el crecimiento del alumno.

“Algunos (profesores) se creen como si fueran de nuestra edad y fueran los más fuertes de nosotros. Se ponen como (...) de reto, ¿sabes? Y algunos alumnos se sienten como retados contra él y entonces por eso se suben”.

Antonio. 2º ESO

En otras, los alumnos hacen referencia directa al insulto, citando a uno o dos profesores, pero como algo puntual, no generalizable al resto de los profesores:

“No para de insultar a la gente”.

Ilham. 1º ESO

En estos casos, los alumnos utilizan unas veces términos que no son propios del vocabulario adolescente (por ejemplo *“sinvergüenza”*), lo que nos lleva a pensar que, efectivamente, esos términos han sido utilizados en el aula por el profesor, ya que a un alumno no se le ocurriría inventarse dichos términos en una entrevista. Pero otras veces los alumnos atribuyen insultos a algún profesor en concreto con un vocabulario que no es el vocabulario real del profesor al que se están refiriendo, lo que hace pensar que hay dosis de fantasía en el relato, aunque no podamos saber cuánto hay de fantasía y cuánto de realidad transmitida en lenguaje adolescente. Un ejemplo de esto es cuando dicen que cierto profesor los llama *“gilipollas”* o *“capullos”*. Conociendo al profesor al que se están refiriendo, resulta imposible pensar que dicho profesor utilice ese vocabulario.

Otro elemento que aparece en los relatos de los alumnos y que está relacionado con el clima de acogida y cercanía es el rato de oración de la mañana. Padre Piquer es un centro gestionado por la Compañía de Jesús y, como en todos los centros de esta congregación religiosa, todas las mañanas se comienza en las aulas con un rato de reflexión y oración en clase. La realidad del centro, en el que conviven profesores y alumnos en su mayoría cristianos, musulmanes o ateos, hace que el rato de oración se convierta en un rato de reflexión animada por el profesor que da clase a primera hora, dejando un espacio después para que los alumnos que quieran hagan alguna oración propia de su confesión, con libertad y respeto de los demás.

Mientras que en las aulas tradicionales este rato de reflexión y oración dura muy poco tiempo, por el escaso tiempo de clase, en las ACM se hace posible muchas veces alargar este

rato ya que la organización del horario por ámbitos permite más flexibilidad en el uso de los tiempos. Esto facilita que los alumnos puedan compartir con sus compañeros y con calma situaciones de su vida personal. Hay un momento para dar gracias por las cosas buenas que viven, y para poner en común las preocupaciones por situaciones complicadas de familiares y amigos, un momento para reflexionar sobre lo privilegiados que son en un mundo lleno de dolor e injusticia...

Este rato es un rato muy querido por todos los alumnos, no sólo los cristianos. Curiosamente, los testimonios que aquí se recogen forman parte de alumnos en su mayoría musulmanes y alguno ateo:

“Siempre los viernes por la mañana tenemos que pensar en lo que hemos hecho mal en la semana y cada uno tiene que pedir perdón.

“Y es muy bueno”.

“A mí lo que me encanta de las aulas cooperativas son por las mañanas. Que rezamos”.

“Sí, sí, sí”.

Eustaquia, Laila, Elisa y Diego. 1º ESO

“De lo que más me gusta es lo de pedir y eso, aunque le pidamos a Dios y eso, y yo no creo en ese dios, pero me gusta que compartan, bueno, yo también comparto. Es una buena manera de empezar la semana, así... compartiendo”.

Moha. 2º ESO

“(Echo en falta en 3º) que al final haya un ratito o al principio de la mañana, cuando leemos la oración, que haya un tiempo como para hablar de las cosas buenas, como antes en 2º hablábamos siempre por la mañana, teníamos unos quince minutos de hablar sobre las cosas que nos pasaron en el finde o para qué queremos pedir o esas cosas”.

Rafa. 3º ESO

2. Acompañamiento de procesos y atención al alumno

Íntimamente ligado a la relación de afecto y acogida, destaca un segundo elemento que para los alumnos y profesores define el tipo de relación que se establece entre ellos, y es la atención que los alumnos reciben por parte de los profesores y los tutores. Algunos

profesores puntualizan que esa atención diferente al alumnado no es algo específico de las ACM, sino más bien es “*el estilo de Piquer*”, un estilo de centro que ya existía en todas las etapas antes del nacimiento de las ACM, y que el modelo de las ACM ha sabido aprovechar y potenciar.

En este punto sí debemos hacer una diferenciación entre el rol de los profesores en general y el de los tutores en específico, aunque en ambos aparece de nuevo la cercanía de la que hablábamos en el punto anterior.

2.1. Atención por parte de los profesores.

La atención al alumno que los profesores de ámbito realizan está más centrada en torno a lo académico. Lo primero que destacan los alumnos es que les gusta el hecho de que haya varios profesores en el aula al mismo tiempo, sin hacer referencia explícita a la figura del “tercer profesor” tal como la entienden los profesores, porque así se sienten mejor atendidos, y ese sentirse atendidos constituye en muchos casos una novedad para ellos cuando entran en 1º ESO.

En varias de las entrevistas mantenidas con los alumnos en los diferentes años de la investigación, este sentimiento de sentirse atendidos en las ACM es constante:

“Aquí los profesores se preocupan más por ti. En cambio en mi otro cole te dejaban ahí tirado, no se preocupaban de ti ni nada”.

Adrián. 1º ESO

“A mí me gusta que el aula sea más grande y que haya más profesores para atenderte”.

Raquel. 1º ESO

“Y tantos profesores. Cada profesor puede estar más cerca de uno y eso. Antes pues era un poco más... «Tú haz esto, si lo quieres hacer bien, y si no pues... lo que quieras». Y aquí es más... no sé cómo decirlo, que te siguen más, que se adaptan”.

Moha. 2º ESO

“Como tienes más de un profesor, mientras que uno está con uno, pues tú, si levantas la mano, puede venir el otro...”.

Bárbara. 2º ESO

“Antes eran dos profesores o tres en clase y era más fácil porque mientras a lo mejor uno te estaba explicando, otro estaba dando vuelta a los grupos, mirando cómo ibais, y si no entendías algo pues le podías preguntar la cuestión o la pregunta”.

Eustaquia. 3º ESO

Sin embargo, no todos los alumnos lo viven de la misma forma. Uno de los alumnos entrevistados en 3º ESO comparte sentirse mejor atendido en las aulas tradicionales porque al haber menos alumnos es posible que el profesor les preste más atención.

“En 3º es más fácil preguntar porque hay menos personas y el profesor te atiende mejor, porque aunque haya tres profesores en 2º o en 1º, pienso que es mejor un profesor para veinte alumnos, te renta más preguntar”.

Sergio. 3º ESO

Sin embargo, la posibilidad de estar varios profesores permite que en algunos momentos uno de ellos pueda dedicar tiempo a trabajar con los alumnos que tienen más dificultades. El trato de acogida y afecto con el que los alumnos reciben esta atención no les pasa desapercibido:

“Trata muy bien, porque les hace comprender mejor a los alumnos, les anima... aunque algunos como yo tienen vergüenza pero les anima, les ayuda para que pierdan el nerviosismo”.

Antonio. 2º ESO

En otros dos capítulos de este bloque se desarrollan dos puntos importantes relacionados con la atención al alumno. Ya en el Capítulo IV, centrado en el equipo de profesores, se ha desarrollado la idea de la necesidad de una coordinación entre ellos para asegurar la atención a todos y cada uno de los alumnos. Por otro lado, el capítulo VI desarrolla con mayor profundidad cómo se atiende a los alumnos en su diversidad en esa búsqueda de la mayor inclusión posible.

2.2. Atención por parte de los tutores.

El rol que los tutores juegan en su labor de atención al alumno tiene mayor profundidad. Como profesores de ámbito que son, asumen todo lo comentado anteriormente de atención en el ámbito académico, pero como tutores lo incorporan dentro de un plan más amplio de acompañamiento integral al alumno en su proceso de crecimiento, acompañamiento que sí se suele realizar en el despacho.

En la devolución de los resultados al alumnado, algunos alumnos corroboran la facilidad de acceso a los tutores:

“Claro, porque si no estaban aquí estaban en el despacho”.

“No se preocupaban sólo por las notas, te preguntaban otras cosas”.

“Ahora todo es más frío”.

“El tutor era como tu médico de cabecera, porque siempre estaba en el despacho y para cualquier incidencia ahí estaba”.

“Ahora, para poder buscar al tutor, te recorres medio colegio y no lo encuentras”

“Me ayudaban un montón con lo de mi padre, porque ella sabía lo que le pasaba y me ayudaba un montón y me animaba”.

Alumnos de 1º Bachillerato

En un principio los alumnos no están acostumbrados a este tipo de atención, generalmente positiva, en la que el tutor se interesa por él, por su vida, sus gustos, aficiones, problemas, su familia... Cuando un alumno es llamado por primera vez al despacho, su primera reacción suele ser: “¿Qué he hecho?”. La labor del tutor es explicarle en ese momento que no se le llama por haber hecho nada bueno o malo, sino para conversar. Poco a poco, los alumnos van encontrando en el despacho (y por lo tanto en la figura del tutor) un “centro de acogida” en el que se sienten atendidos y seguros. Tan es así que llegan a perder el sentido del límite y hay que recordarles que no pueden entrar cuando quieran, que si ven a algún profesor o tutor hablando por teléfono no pueden entrar sin permiso, que si hay una familia sólo pueden llamar para algo muy importante, que deben llamar a la puerta siempre, aunque sea para coger material suyo que tienen ahí guardado, etc.

Dentro del Plan de Acción Tutorial se da mucha importancia a la atención personal al alumno. Para ello, los tutores tienen entrevistas personales con los alumnos con o sin presencia de las familias, con el objetivo de hacer un seguimiento general de su proceso, o con algún propósito de seguimiento específico por problemas académicos, personales, familiares o de conducta: control de impulsos, estrategias de aprendizaje, procesos personales o familiares, etc.

“Me ayudaban un montón con lo de mi padre, porque ella sabía lo que le pasaba y me ayudaba un montón y me animaba”.

Eustaquia. 2º ESO

“Tienes que atender a aquellos que tengan problemas. Que dan problemas, que generan problemas, que dan problemas a otros...”.

Tutora 1

En muchas ocasiones, los encuentros entre tutor y alumno se alargan abriéndose un espacio de relación diferente y profunda que genera una complicidad especial de la que hemos hablado al inicio de este capítulo y en la que los alumnos encuentran aprendizajes para su vida que no encuentran en el ámbito académico. Los alumnos valoran esta dimensión no académica:

“Nos enseña cosas así como de la sociedad, no sé cómo decirlo. Sí, así, como cosas de la vida, aparte de la asignatura. Me gusta que tenga en el despacho esos carteles: «queremos crecer sin golpes ni insultos», cosas así. Eso me gusta”.

Moha. 2º ESO

La presencia de dos tutores por cada grupo (ya que son dos líneas las que conviven en cada ACM) permite que muchas veces esta atención la pueda realizar el tutor que no está en el aula en una hora lectiva sino en sus horas de dedicación para preparar clases, corregir tareas, etc., y aparcando evidentemente las tareas que tenía programadas y realizándolas en otro momento. Pero no sólo. La presencia de varios profesores en las aulas facilita que en

determinados momentos el alumno pueda recibir atención personalizada por parte de alguno de los profesores o del tutor, ya sea en el despacho o en otro espacio.

Cada tutor tiene su propio estilo en el modo de acompañamiento, pero sí es cierto que de una u otra forma es una atención muy centrada en las emociones del alumno, lo que hace que las medidas que se tomen con cada alumno sean absolutamente personalizadas. Ante un mismo hecho, un alumno puede sentir frustración y otro indiferencia, por lo que la intervención no puede ser la misma. Los tutores intentan que los alumnos se hagan conscientes de dónde se encuentran y tomen decisiones desde esa posición vital. El testimonio de uno de los tutores sirve de ejemplo de cómo se lleva a cabo este acompañamiento que muchas veces va más allá de los muros del despacho (Cagigal, 2010, págs. 159-160):

“Muchas de las “horas de despacho” que hago a lo largo del curso están ocupadas en atender a los alumnos, generalmente a aquellos que requieren de más atención por problemas de comportamiento, académicos, etc. Esos problemas son muchas veces “gritos” que los alumnos están lanzando de manera más o menos consciente. Cuando en el despacho me siento con los alumnos a poner nombre a esos gritos, siempre me hablan de necesidades que van más allá de lo que yo, como tutor, puedo hacer. La mayoría de las veces encuentro problemas personales y/o familiares, problemas que bloquean su desarrollo en lo académico, en lo interpersonal, en lo madurativo...

Cuando esto es así, trabajo en coordinación con el Departamento de Orientación y el Centro de Atención a las Familias, a los que derivo al alumno, para que puedan prestarle una atención que va más allá del aula.

(...)

Y en todos los casos el “grito”, sin haber sido el centro directo de atención como objetivo a reprimir, desaparece. Si era un grito académico, el trabajo personal y las calificaciones mejoran. Si era un grito de comportamiento, cambia la manera del alumno de estar en clase con profesores y compañeros, no sin muchas horas todavía de escuchar, de seguir acompañando y ayudándole a comprender la importancia de la responsabilidad en la toma de decisiones.”

Tutor 3

En este acompañamiento de procesos personales por parte de los tutores, juega un papel importante la relación con las familias. Los tutores intentan mantener un contacto

fluido con ellas, dependiendo de las posibilidades de tiempo familiares y del mismo tutor. En general, como hemos compartido antes, estas entrevistas tienen lugar en el mismo despacho y la gran mayoría de las veces durante las horas lectivas, de tal forma que el tutor puede estar primero un tiempo con la familia para luego poder incluir en la entrevista al alumno, que sale un rato del grupo, y generar ese encuentro a tres bandas: alumno – familia – centro educativo. Dicho espacio no sólo favorece que las familias estén informadas sobre los procesos académicos de sus hijos, sino que buscan su implicación en dichos procesos, integrándolas en dinámicas más holísticas: procesos de crecimiento personales, relaciones grupales y familiares, uso del tiempo libre, expectativas de futuro, etc. Este espacio de encuentro con las familias difiere mucho entre unos alumnos y otros dependiendo de dos factores: las necesidades del alumno y la voluntad de las familias. Algunos alumnos necesitan un apoyo mucho más continuo que otros. Personalmente, no es infrecuente que en el mes de mayo me encuentre en una reunión con todas las familias pidiendo perdón a aquellas familias de algunos alumnos académica y conductualmente brillantes, por no haber encontrado un hueco para recibirlas, porque si bien es cierto que necesitan menos apoyo en su proceso de crecimiento, también tienen derecho a disfrutar de ese espacio en el que frenan y se hacen conscientes de lo que están viviendo, lo que les gusta y lo que no les gusta, lo que se les hace cuesta arriba y lo que les resulta fácil, cómo son sus relaciones con sus compañeros y sus profesores, que miren al futuro y sueñen...

En otras ocasiones, las dificultades para mantener entrevistas con las familias vienen dadas por el hecho de que las familias no tienen asimilada la cultura de la entrevista con los tutores y piensan, como los alumnos la primera vez que se les llama al despacho, que esta entrevista sólo debe realizarse si el tutor la solicita y para quejarse de sus hijos. No es inusual la reacción de algún padre o madre al recibir la llamada del tutor para citarlo a una entrevista: “¿Qué ha pasado? ¿Qué ha hecho mi hijo? ¿Ya la ha liado?”.

3. Control externo

Si bien la atención que profesores y tutores está cargada de afecto, también el control externo juega un papel importante como una de las formas principales de atención a los alumnos. Este control se visibiliza fundamentalmente mediante el famoso *Sistema de cartas* al que ya nos hemos referido en el Capítulo III a la hora de abordar la historia del proyecto de las ACM. En algunos casos, la situación de algún grupo ha sido tan complicada por la

presencia de muchos alumnos que no trabajaban nada, que para permitir un clima de trabajo en el aula se ha llegado a tomar medidas drásticas de atención con ese grupo de alumnos al inicio de la jornada escolar, de tal manera que aquellos alumnos que a primera hora de la mañana no cumplían con las condiciones mínimas de trabajo tenían que volver a casa:

“Todas las mañanas a primera hora hay una persona encargada de revisar a estos chicos todo. Todo. Todo es: la agenda, los deberes, el material, la puntualidad y todo, todo. Una persona encargada. Cada día de la semana. Estamos implicados los dos tutores, el jefe de estudios, el orientador y la coordinadora. CINCO PERSONAS del colegio, a primera hora de la mañana (para un trabajo) que generalmente te lleva una hora y pico, porque son ocho niños. No te lleva una hora, te lleva más de una hora. Nos encargamos de revisar todo...”

Tutora 1

Se constata la apuesta férrea de los profesores por buscar formas para atender a los alumnos, para no caer en el modelo social de abandonar a los que se dejan abandonar. Y la forma como el centro apuesta por estos alumnos no siempre es bien recibida por algunas familias:

“Los berrinches más grandes que yo he tenido en mi vida con los padres son precisamente con (padres de) alumnos que tú no abandonas, que TÚ no abandonas. Es curioso. Tú quieres sacar adelante a un alumno, pero ellos sienten todo lo contrario de lo que tú quieres, perciben que tú quieres hundirle”.

Tutora 1

Con todo, sí se constata que la implicación de ciertas familias se hace efectiva cuando ya los alumnos son expulsados del centro y los padres tienen que cambiar sus horarios para poder hacerse cargo de sus hijos.

La evaluación que profesores y alumnos hacen del sistema es evidentemente distinta. Los alumnos lo ven fundamentalmente como un sistema de control y castigo, mientras que los profesores buscan el compromiso de los alumnos y de las familias.

Una de las primeras bondades del sistema es la preocupación del profesorado por los alumnos, y el hecho de que éstos van comprendiendo paulatinamente que se les pone límites

porque se les quiere cuidar y no abandonar a su suerte: hay alumnos que logran salir adelante gracias a que por primera vez en su vida algún adulto ha sido exigente con ellos.

“(El alumno sabe) que hay alguien que continuamente le está poniendo límites, incluso diría hasta sancionando. Justamente muchos de estos chicos lo que se sienten es abandonados. (Con) todo el seguimiento diario normativo (...) donde los chicos son continuamente corregidos y se les está poniendo límites, (los alumnos) ven que hay alguien que se preocupa por sus estudios, aunque sea a veces con sanciones poco agradables para ellos. Yo creo que eso ha hecho salir adelante a muchos chicos. Si no, eso hubiese sido imposible”.

Tutor 4

Entre otras bondades que los profesores encuentran, están la información que las familias reciben sobre el trabajo de los alumnos y la implicación que se logra tanto de alumnos como de familias en la instauración de conductas positivas hacia el estudio y la convivencia en el aula.

“Está fenomenal, por un lado, porque ayuda a que el alumno se implique y que las familias sepan, y que se controle quién trabaja y quién no. (...) Es verdad que con los contextos que tienen nuestros alumnos, con las dificultades que tienen, si no les metes un elemento de control tan férreo externo de premio–castigo no consigues nada”.

Orientadora

Pero uno de los grandes logros del sistema reside en la flexibilidad que ha ido adquiriendo con los años. La variada casuística que se da en las situaciones personales y familiares, muchas veces tan complicadas y dolorosas, hace que no tenga sentido tomar las mismas medidas con todos los alumnos. Por ello, una vez que los tutores han registrado la información de la semana, y siendo conscientes de la situación personal y familiar así como del tiempo real que los tutores le pueden dedicar, toman todo tipo de decisiones personalizadas: mandar carta, no mandar carta, sacarlo del aula a trabajar en un despacho hasta que se ponga al día pero sin expulsarlo a casa, negociar con el alumno en función de aquello que necesita y que puede dar, etc.

“Nos da buenos resultados. A mí lo que me gusta de esta manera es que no es una manera inflexible. Luego tenemos criterio, no es algo cerrado. Yo estoy abierta siempre a lo que los padres me propongan. ¿Los padres me piden oportunidades? Yo las doy. ¿Los padres me dicen: «por favor ten en cuenta...»? Yo lo tengo en cuenta. O sea, yo no soy nada inflexible, no soy cerrada, para nada, porque es verdad que la vida no sólo es el cole, que hay otras muchas cosas. No podemos obcecarnos sólo en lo que hay en la realidad del colegio. Lo que pasa es que yo les pido también que a cambio haya un pequeño paso, un pequeño giro, algo que yo pueda percibir que realmente quieren que algo cambie, que la situación empiece a mejorar. Y cuando no se da, pues es cuando vienen los problemas. A mí este sistema me gusta. No es perfecto, pero es un sistema donde las familias están informadas tanto de las cosas que van bien como de las cosas que van mal de los niños”.

Tutora 1

Con todo esto, no son pocas las dificultades que profesores y alumnos se encuentran en la aplicación del sistema.

Entre las dificultades más operativas está el hecho de que no todos los profesores hacen el mismo uso del sistema. Mientras que unos profesores simplemente apuntan la falta de tareas o de material, otros recurren constantemente a registrar la conducta y el trabajo con puntos rojos o almohadillas. También los alumnos se quejan de que hay alumnos que aunque en general siempre trabajan bien nunca se llevaban una carta buena por pasar desapercibidos, y que siempre se llevan carta buena los mismos:

“(Echo en falta) poner de acuerdo a todos los profesores en temas como lo de las almohadillas, los puntos negros, el parte de seguimiento, porque aplicamos criterios diferentes y no acabamos de ponernos de acuerdo”.

Tutor 6

“Qué dices, hay profesores que ponen más almohadillas”.

Paca. 1º ESO

“Él es entrar por la puerta y ya ponerse a repartir almohadillas, vamos, como si no hubiera mañana”.

Ilham. 2º ESO

“Me cae mazo bien, siempre me pone puntos rojos”.

Samuel. 1º ESO

Pero uno de los grandes peligros del sistema está en la posibilidad de centrarse en el control externo sin promover procesos de reflexión y autorregulación:

“Si tú no vas retirando el control y les vas dando responsabilidad a los alumnos, el alumno no aprende a autorregularse y al final su fuente de motivación es «que me pongan el punto rojo o un punto negro». Conductual puro y duro. Los sistemas conductuales son buenos para instaurar conductas, pero no para mantenerlas. Para mantenerlas tiene que haber en medio procesos que vayan hacia la reflexión y hacia dotar de herramientas para la autorregulación, que es lo que nos falta. (...) Si no les metes un elemento de control tan férreo externo de premio–castigo no consigues nada. Pero ¿consigues que el alumno aprenda que lo tiene que hacer porque es importante para afianzar sus conocimientos? ¿O consigues que lo haga para evitar un castigo? Esa es la pregunta que a mí me queda”.

Orientadora

La paulatina flexibilización del sistema tiene que ver precisamente con la conciencia de los tutores con respecto a esta dificultad. Si bien es cierto que en un inicio el *Sistema de cartas* podía caer en promover conductas para evitar castigos, la cantidad de tiempo que los tutores dedican en el despacho a los alumnos, especialmente a estos alumnos con dificultades, favorece este espacio de reflexión que en un inicio no existía.

El pensamiento del alumno enfocado a evitar el castigo se traduce en que los alumnos terminan contabilizando cuántas anotaciones negativas pueden permitirse en lo que les queda de semana. En las entrevistas grupales, varias veces los alumnos intentan llegar a comprender cómo funciona la contabilidad de los ítems positivos y los negativos de cara a recibir cartas buenas o malas:

“Vas contando los puntos negros que tienes y dices: «Uy, me queda un punto negro para carta, voy a hacer los deberes». Y entonces empiezas a hacer los deberes”.

Ainara. 2º ESO

“A mí me parece injusto que un compañero mío tiene cinco puntos rojos pero como un día le han puesto almohadilla pues no tiene carta buena. Y luego si tú tienes tres puntos negros y un punto rojo pues el punto rojo no te quita el negro”.

“Sí que te contrarresta”.

“No, no te resta, porque yo esta semana he tenido seis puntos negros y cuatro puntos rojos y me ha dicho el profe: «tienes carta». Y le digo: «¿Por qué? Si tengo cuatro puntos rojos». Y me dice: «es que no restan»”.

“Claro, tú te puedes sacar todos los puntos negros que tú quieras (que) aunque saques muchos rojos no te los va a quitar”.

“Pero si tienes más rojos que negros te lo computan”.

“Claro, porque con dos puntos negros si llegas a la tercera cosa mala no tienes carta”.

Alumnos 1º ESO

Si bien todos los ítems cuentan para “generar carta”, las almohadillas son las que más aparecen en el discurso. Mientras que las referencias a los puntos negros y a los puntos rojos están más repartidas entre los alumnos de las entrevistas grupales, las referencias a las almohadillas se concentran en alumnos con dificultades de control dentro del aula. En las entrevistas grupales realizadas en 1º ESO y en las entrevistas personales realizadas en 2º ESO se puede constatar en algunos de los alumnos la evolución en su reflexión sobre el sistema, pasando del victimismo a la asunción de su responsabilidad. Aunque no es el único caso, sirva como ejemplo la evolución de una alumna de 1º a 2º ESO:

“Y por dos cosas que haga: Almohadilla”.

“Y yo, cuando me río, almohadilla. Y ha sido todo por su culpa. Y luego yo tengo tres cartas, y te puedo decir que ella no tiene ninguna”.

“¿Un dibujo que no lo haces? Almohadilla. ¿Que no lo pintas? Almohadilla”.

“Y luego tú dices cualquier cosa y ¡hala! ¡Almohadilla!”

Ilham. 1º ESO

“Las almohadillas a veces nos las ponen injustificadamente, se podría decir así, pero una de cada diez. No se puede estar todo el mundo quejando de que una almohadilla se la han puesto por no sé qué, no sé cuántos, porque muchas de esas son justificadas.”

Ilham. 2º ESO

Aun así, en 2º ESO esta alumna sigue viviendo el sistema como un sistema de control conductual en el que no entran los procesos de reflexión de los que hablaba la orientadora:

“Abusa un montón, se cree que por estar hablando en clase él puede repartir veinte almohadillas. Él se queda tan tranquilo, pero es que a nosotros esas veinte almohadillas luego nos cuentan”.

Ilham. 2º ESO

La última dificultad que aparece en los discursos es la falta de tiempo para realizar el registro de los partes de seguimiento. El tutor en las ACM no para un segundo, y a su tiempo de trabajo individual para preparar clases y corregir trabajos se suman las horas semanales de coordinación con los profesores con los que se trabaja en equipo en los ámbitos, y sobre todo las horas que los tutores dedican a acompañar procesos personales y a resolver conflictos, tiempo que puede no tener fin ya que el despacho del tutor está dentro del aula. Por ello, muchas veces lo urgente (el registro de los partes para poder informar a las familias) queda relegado a un segundo plano por atender a lo importante: la atención personal al alumno. El hecho de que los tutores de 1º pasen toda su jornada laboral dentro de su aula, les facilita dicha tarea. Sin embargo, los tutores de 2º y 3º, que están en las aulas algo menos de la mitad de su jornada laboral, sí sienten esa falta de tiempo, hasta tal punto de que a veces están tan desbordados en la última parte del curso que dejan el proceso a medias (hacer el registro pero no tener tiempo para hacer las cartas, o repartir sólo las cartas negativas y no las positivas) o abandonan directamente el registro de los partes.

“En mi clase ya hemos llegado a un ritmo en el que no nos da tiempo a entregar cartas de felicitación y es un error”.

“Eso es un error muy grande”.

“Bueno, a ver, ya les hemos dicho a unos cuantos que tienen carta de felicitación de por vida. Y me dice ayer una alumna: «Profe, todavía no las habéis dado»”.

“Pero el momento de entrega, aplauso y reconocimiento es importantísimo. Porque además es que si no incluso tú interiormente no te vas contento a casa, porque no puede ser todo las sanciones, las cartas, los malos comportamientos, las faltas de deberes, que eso también es muy importante hacerlo, puntualmente, todas las semanas, porque eso a los chicos les da seguridad, aunque a nosotros nos dé mucho disgusto”.

“Claro, vosotros lo hacéis, pero vosotros no salís del aula”.

“Eso es una fortaleza de 1º muy grande, tener aquí a dos profesores las 22 horas. Y que trabajen muy en equipo”.

Tutores 2 y 3

Los mismos alumnos se dan cuenta de la situación y son conscientes de las consecuencias:

“Habéis bajado un poco la exigencia, porque ahora con los partes, como no hay carta mala dicen: «ah, no hay carta mala, qué bien». Pero si volviereis a la carta mala, buá, madre mía, aquí habrá dos o tres expulsiones”.

“Antes (en el otro colegio) no hacía los deberes, y decía: «¿negativo? Buá, si un negativo no cuesta nada». Y lo dejaba, lo dejaba todo, todo, todo, ¿sabes? Y sacaba tan malas notas. Pero aquí como ponen carta mala, y ay, ojo, que a la tercera o a la cuarta te mandan de expulsión, ¿sabes? Entonces ahí digo: «¡ahí va, que me expulsan! Aprieta las tuercas que si no estás jodido». Y también estaba pensando, y digo yo: «jopé ahora que no hay carta mala, ¿qué pasa?» Pero, jopé y con todas las faltas y puntos negros y alguna almohadilla que he tenido, si lo vieran entero... joeee me mandan para el resto de mi vida a casita...”.

Antonio. 2º ESO

4. La gestión del grupo del número de alumnos

Otro elemento importante que configura la relación entre profesores y alumnos es el cómo los profesores y tutores gestionan un aula de más de 50 alumnos adolescentes que trabajan en equipo. Por un lado se hace necesaria una gestión eficaz para que el grupo entre en la dinámica de trabajo, y por otro se hace necesario enseñar a los alumnos a resolver los conflictos que surgen entre ellos.

Como ya compartíamos en el Capítulo III, para que los alumnos con más dificultades pudiesen recibir el apoyo necesario dentro de las aulas, debían ser los profesores de apoyo los que entrasen en ellas. Debido a que estos profesores de apoyo trabajaban al mismo tiempo con alumnos de dos líneas diferentes, su presencia en las aulas sólo era viable si se derribaba el muro que separaba las dos aulas y trabajaban los tres profesores al mismo tiempo. Así, el grupo pasaba de tener entre 25 y 30 alumnos a tener entre 50 y 60.

Esta medida, pensada para que todos los alumnos pudiesen trabajar dentro de las aulas, iba unida estrechamente a la introducción de metodologías activas como el aprendizaje

cooperativo y el trabajo por proyectos. Sin embargo, la realidad de las aulas muestra que si estas dos medidas (presencia de varios profesores en el aula y cambio metodológico) no van sistemáticamente de la mano, la presencia de tantos alumnos en las aulas puede provocar el efecto contrario al buscado.

Tanto alumnos como profesores corroboran esto en las entrevistas, mostrando su rechazo hacia el hecho de que haya un número tan elevado de alumnos en las aulas cuando se les pregunta qué cambiarían de ellas:

“Que no estemos todos juntos. Que estemos menos gente en clase, como lo hacen en 3º. No mola tanto que seamos cincuenta. Sería mejor que fuésemos treinta. Es que cincuenta...”

Ilham y Yasmine. 1º ESO

“Lo primero que quitaría es el número de alumnos en el aula. Me parece excesivo”.

Profesor 1

Un elemento negativo que aparece en las entrevistas es la dificultad para gestionar de manera eficaz un número tan elevado de alumnos, tanto en lo que respecta a cuestiones organizativas como de control:

“De cincuenta y cinco minutos de clase damos clase solamente cuarenta porque entre que se organiza todo, el tripartito y eso...”

Sergio. 1º ESO

“Ahora, como (el aula) es más pequeña, están todos atentos a la clase y nadie puede hacer nada. Antes la profe no podía tener a todos vigilados”.

Eustaquia. 3º ESO

En la entrevista de devolución de resultados, los alumnos ratifican que hay profesores a los que les cuesta mucho gestionar grupos grandes de alumnos, y nombran a profesores suyos actuales de Bachillerato que serían incapaces de gestionar de manera eficaz una clase con un grupo tan numeroso de alumnos. También reconocen que aunque algún profesor “perdía los papeles” en algún momento, en general les gustaba mucho estar con él.

Los mismos profesores comparten que la realidad de un ACM es diferente y que las formas tradicionales de gestión no funcionan. Un profesor que se incorpora al proyecto varios años después de haber empezado y cuando ya está en marcha comparte lo difícil que le supuso el cambio de la forma de estar en el aula:

“En 1º, hasta que les tranquilizas, les sientas, sacan el material, se enteran, porque es que no escuchan... Y con cincuenta y cuatro es más fácil que no te escuchen que siendo treinta y uno. Se pierde mucho tiempo en organizarnos”.

Profesor 1

“Llegas a un aula cooperativa y es como si llegara... (se ríe)”.

“¿La primera sensación de caos?”

“Y además que nadie te mira, que nadie te hace caso, tú entras allí y puedes entrar o no entrar, porque como hay tanta gente y están haciendo tantas cosas, pues puedes estar o no. La verdad es que a mí eso me costó”.

Profesor 2

Es curioso cómo este profesor acusa el haber perdido un estatus con respecto a los alumnos. No parece estar acostumbrado a entrar en el aula y que los alumnos no reaccionen a su presencia con la conducta esperada de ir a sentarse. De manera indirecta surge aquí el tema de la autoridad del profesor, sin ser nombrada. Es cierto que este profesor ha estado mucho tiempo sin dar clase a los alumnos de los primeros cursos de la ESO, y no podemos saber si su comentario hubiese sido diferente si entrase a trabajar con los mismos alumnos en aulas tradicionales. Sea como sea, para él, esa sensación de caos forma parte de las ACM y le cuesta, porque tiene que asumir un rol diferente al que no está acostumbrado. Un rol en el que el profesor no debe perder autoridad aunque ésta esté presente de otra forma. Los mismos alumnos muchas veces son conscientes de que hay profesores a los que les cuesta mucho más que a otros gestionar a un grupo tan grande y tan movido:

“Ella te sabe poner firme. Una vez nuestra otra profe nos dijo: «Yo entro en clase y todo el mundo hablando. Ella entra y nadie respira». Y es que tiene razón”.

Yasmine. 1º ESO

“Cuando estamos con él dando clase y estamos cincuenta, yo veo como que él se agobia mucho y se pone histérico. (...) Yo muchas veces soy de esa gente que habla y que grita, pero es que yo creo que a veces no nos damos cuenta nosotros de lo que podemos hacer a este profe, porque me pongo en la situación del profesor y madre mía”.

Ilham. 2º ESO

“Otros que imponen más respeto. Por ejemplo, entra ella a clase y esa tontería que hay con él ya no la hay, ya se calla todo el mundo. Y eso a él le fastidia mucho”.

Ilham. 2º ESO

En este caso, no se puede establecer tanto una diferencia entre los profesores en general y los tutores en particular. No porque la coordinadora o un tutor entre en el aula los alumnos responden más rápido o hacen más caso que a un profesor, ya que en los testimonios de los alumnos se hace referencia a algún tutor para decir que cuando él pide silencio no se le hace tanto caso como al otro. Se trata más bien de estilos personales de gestionar a los alumnos en función de las diferentes formas de ser.

El uso de metodologías activas se hace también absolutamente necesario para que todo el alumnado pueda estar centrado en la tarea, aunque el elevado número de alumnos suponga una dificultad añadida:

“Me cuesta mucho conseguir que todos estén haciendo. Y eso me preocupa, porque hay siempre hay gente que se libra, que no está aprovechando el tiempo. En 3º y 4º lo consigo más. (...) Primero porque son menos...”.

Tutor 6

En muchos momentos de la vida de las ACM, el uso de metodologías activas es real:

“Entras y ves que en la clase, con más o menos ruido, están trabajando, están haciendo la tarea, por grupos, hablando, se levantan, cogen otra cosa... Está demostrando que los chavales se están implicando en una tarea (...), eso se ve”.

Orientador

“Cuando estamos en científico, si no hacemos tripartito están los tres profesores explicando, y uno puede estar por aquí pendiente de unos, uno que puede estar con otros...”

Ilham. 2º ESO

Sin embargo, otras veces hay un solo profesor trabajando con todo el grupo al mismo tiempo, lo que genera situaciones de interrupción o de falta de atención:

“Cuando entras a lo mejor a una clase y está el profesor hablando al grupo, o bueno, también están en grupo, pero lo que ves es dos que están jugando allí, el otro que está hablando con el otro, otro que se está escaqueando... o ves al profesor hablando y sólo a cuatro o cinco atendiendo y los demás haciendo yo qué sé...”

Orientador

“Somos demasiada gente en una clase. (...) Y Lorenzo no puede con cincuenta alumnos, porque no, porque es mucho para él y es normal”

Ilham. 2º ESO

Relacionado con este hecho de que un solo profesor trabaje con todos los alumnos al mismo tiempo, una profesora comparte una de las dificultades por las que hemos pasado al inicio todos los profesores que nos hemos ido sumando al proyecto: el no saber cómo dar respuesta a una nueva situación educativa que hace que la forma de trabajo que uno tenía ya no sirva. El testimonio es especialmente rico por la humildad con la que comparte su sensación de fracaso, reconociendo métodos tradicionales de enseñanza que muchos profesores llevamos en nuestro ADN por la cultura educativa en la que hemos crecido:

“¡Mi método no funcionaba! Esa exigencia de decir: todo el mundo atento, pues no, porque son cincuenta, y nunca va a estar todo el mundo atento. (...) En los grupitos pequeños (...) la interrupción es mínima porque sabes que están más o menos controlados. Pero en una clase de cincuenta es imposible. Y eso ha sido para mí un poco frustrante porque decía: «jo, no he conseguido esto que lo he conseguido siempre, y aquí no lo consigo». Hay que cambiar el método. Tampoco han sido tantas las veces que hemos trabajado con cincuenta afortunadamente, pero cuando se han dado tenía que hacer un esfuerzo, superarme a mí misma y decir:

«cállate, sigue con tu clase y cállate. El que atiende bien, el que no...» *Pero no me gusta porque a mí me gusta tener a todo el mundo cogido y a todo el mundo enganchado y a todo el mundo que tire*”.

Profesor 2

Como bien comparte esta profesora, los momentos en los que se trabaja con todo el grupo al mismo tiempo no son mayoritarios. Las más de las veces, se aprovecha la presencia de los tres profesores del aula para trabajar en grupos más pequeños, ya sea todos los alumnos los mismos contenidos en niveles diferentes de profundización, o tres contenidos diferentes realizando una rotación conocida popularmente como el “tripartito”. La reducción del número de alumnos por grupo facilita así la atención y la participación.

“Es mejor así, en tripartito, (...) porque hay un ambiente más... es que «familiar» tampoco es la palabra, pero sí como un poco más suelto cuando hay poca gente, que participamos todos”.

Moha. 2º ESO

“Cuando hay tanta gente yo me entero peor. Si hacéis grupitos más pequeños, al haber menos personas te explican mejor las cosas o tienes más tiempo para ti. A mí sí que me gustaba (el tripartito)”.

Rebeca. 3º ESO

Con todo esto, la realidad es que el elevado número de alumnos está relacionado con la presencia inevitable del RUIDO, y esta es la percepción de los alumnos:

“Siempre hay un poco de ruido de fondo.”.

Arturo. 1º ESO

Si el profesor trabaja con todo el gran grupo al mismo tiempo, los alumnos terminan hablando entre ellos y distrayéndose o dificultando la atención a los compañeros:

“A mí me cuesta un poco más captar la atención hacia el profesor, porque como somos más, hay más dudas, somos más niños hablando”.

Sofía. 1º ESO

“Somos demasiados en clase. (...) No me enteraba muy bien, porque cuando no está hablando uno está hablando otro, y hay demasiado jaleo en la clase. El profesor tiene que hablar más alto, al hablar más alto entiendes menos”.

Sergio. 3º ESO

Si la metodología está siendo más activa y los alumnos están trabajando por equipos, también el ruido es un elemento inevitable, y corresponde al profesorado la gestión de un ruido “saludable” que permita trabajar:

“Hay muchos momentos muy complicados de mucho ruido. Los niños tienen que hablar, porque en el aula están para hablar cuando se trabaja en equipo, tienen que aprender normas de «se habla cuando se puede hablar, cuando se trabaja en equipo», y todas esas cosas requieren mucha paciencia”.

Tutora 2

Pero no todas las aulas tienen la capacidad espacial para poder trabajar de manera aislada con diferentes grupos al mismo tiempo. Por ello, muchas veces los profesores se van con algún pequeño grupo a otra aula del centro que en ese momento esté vacía (con lo que esto genera de tiempo invertido):

“De ahí que tendamos a separar las clases, a irnos a otras aulas, porque tú puedes estar con cincuenta un tiempo determinado, y trabajando en grupo un tiempo determinado con cincuenta, pero no puedes estar todo el día, porque te vuelves completamente loco. Yo entiendo que los niños tienen que hablar, pero cincuenta todo el día trabajando... es que es imposible porque no encuentran paz, no encuentran tranquilidad. Hay momentos en los que a las 9 de la mañana tú te pones a trabajar con ellos en grupo y les dices: «Whispering» Y ellos pueden susurrar. Pero ya llega un momento que eso va «in crescendo”.

Tutora 2

Una de las orientadoras del centro plantea a modo de resumen la incoherencia que a veces se da entre la intencionalidad del proyecto, la acción educativa y los logros esperados:

“Si tú vas a hacer lo mismo pero con sesenta alumnos dentro de un aula, por mucho que intentes diferenciar tareas, el nivel de ruido es brutal, la capacidad de atención se merma, y las dificultades conductuales aumentan”.

Orientadora

Hemos recogido aquí varios elementos que, íntimamente conectados entre sí, configuran la percepción de profesores y alumnos sobre cómo es la relación que entre ellos se establece, aprendiendo unos y otros a convivir de otra manera, dando valor a la diversidad, el compartir, la acogida y el cariño, a pesar de las dificultades que muchas veces surgen. Pero esta relación requiere de mucho tiempo. A pesar de la cantidad de tiempo que los tutores dedican a los alumnos, es curioso percibir cómo siempre dicen que no tienen tiempo suficiente para dedicarles:

“Deberíamos abordar la falta de tiempo. Creo que es un problema que en cualquier trabajo que te tomes en serio te va a pasar, que te da la sensación de que el tiempo pasa muy rápido. Va todo muy rápido y a lo mejor a veces no atendemos de forma más pausada. Pero claro, es que no podemos, no podemos”.

Tutora 1

La falta de correspondencia entre el número de horas real que se dedica a los alumnos para la atención personalizada, extraordinario si lo comparamos con el sistema educativo tradicional, y el comentario de esta tutora, que traduce el sentir de muchos de sus compañeros, nos hace pensar en un cambio de mentalidad que el equipo de tutores ha asumido con respecto al objetivo de la educación escolar. Este cambio de mentalidad tiene que ver con el hecho de que la cuestión académica, siendo muy importante (por tratarse de un centro de educación formal), no ocupa un lugar más importante que el de la formación y crecimiento integral de los alumnos.

CAPÍTULO VI

LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS EN SU DIVERSIDAD

En el capítulo anterior hemos desarrollado cómo profesores y alumnos perciben y viven la relación que entre ellos se establece. Podemos decir que el presente capítulo es una continuación del anterior, ya que se centra en cómo los profesores organizan la atención al alumnado en su diversidad. El elemento relacional aparecerá en varios momentos, corroborando lo que decíamos anteriormente de la dificultad de establecer límites claros entre unos capítulos y otros.

En este capítulo compartimos la concepción que en las aulas se maneja de la diversidad, agrupando y etiquetando a los alumnos en los “normales”, los que “tienen dificultades”, y los “avanzados”. El número de citas que hacen referencia a los alumnos con dificultades y a los alumnos avanzados y a la atención que estos alumnos reciben merece que se les dedique un espacio.

La historia del centro Padre Piquer está marcada por lo que ha terminado siendo su señal de identidad: su apuesta por atender a los alumnos más desfavorecidos, que en el ámbito académico suelen además presentar dificultades. El proyecto de las ACM nació de hecho como respuesta a esta necesidad de atender a unos alumnos cada vez más diversos por la llegada de población inmigrante al barrio. Ante el fracaso de muchas medidas que se consideraban excluyentes, se optó por introducir en el aula los recursos necesarios para que los alumnos no tuviesen que salir de ella, y ese fue el objetivo principal del proyecto:

“Hacer un aula mucho más inclusiva (...) que metamos los recursos en el aula”.

Jefe de Estudios

Con el transcurso de los años, ha aumentado considerablemente la diversidad de alumnos que por diferentes razones requieren de apoyo educativo. El artículo 71.2 de la LOE, refrendado por la LOMCE, desglosa qué alumnos requieren de una atención educativa específica, como recoge el Cuadro 7:

Cuadro 7

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LOE - LOMCE

“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

LOE-LOMCE. Art. 71.2

En las ACM están presentes alumnos de todas las tipologías planteadas por la ley. Con excepción de los alumnos de altas capacidades intelectuales, el resto son alumnos con dificultades de aprendizaje. Si bien en el centro no ha habido ningún alumno con un diagnóstico oficial de presentar altas capacidades intelectuales, lo cierto es que siempre hay alumnos que destacan por su motivación al estudio y su rendimiento académico. Tanto para los alumnos que presentan dificultades como para los alumnos más avanzados académicamente, las ACM han intentado dar respuesta con mayor o menor acierto, a sus necesidades educativas.

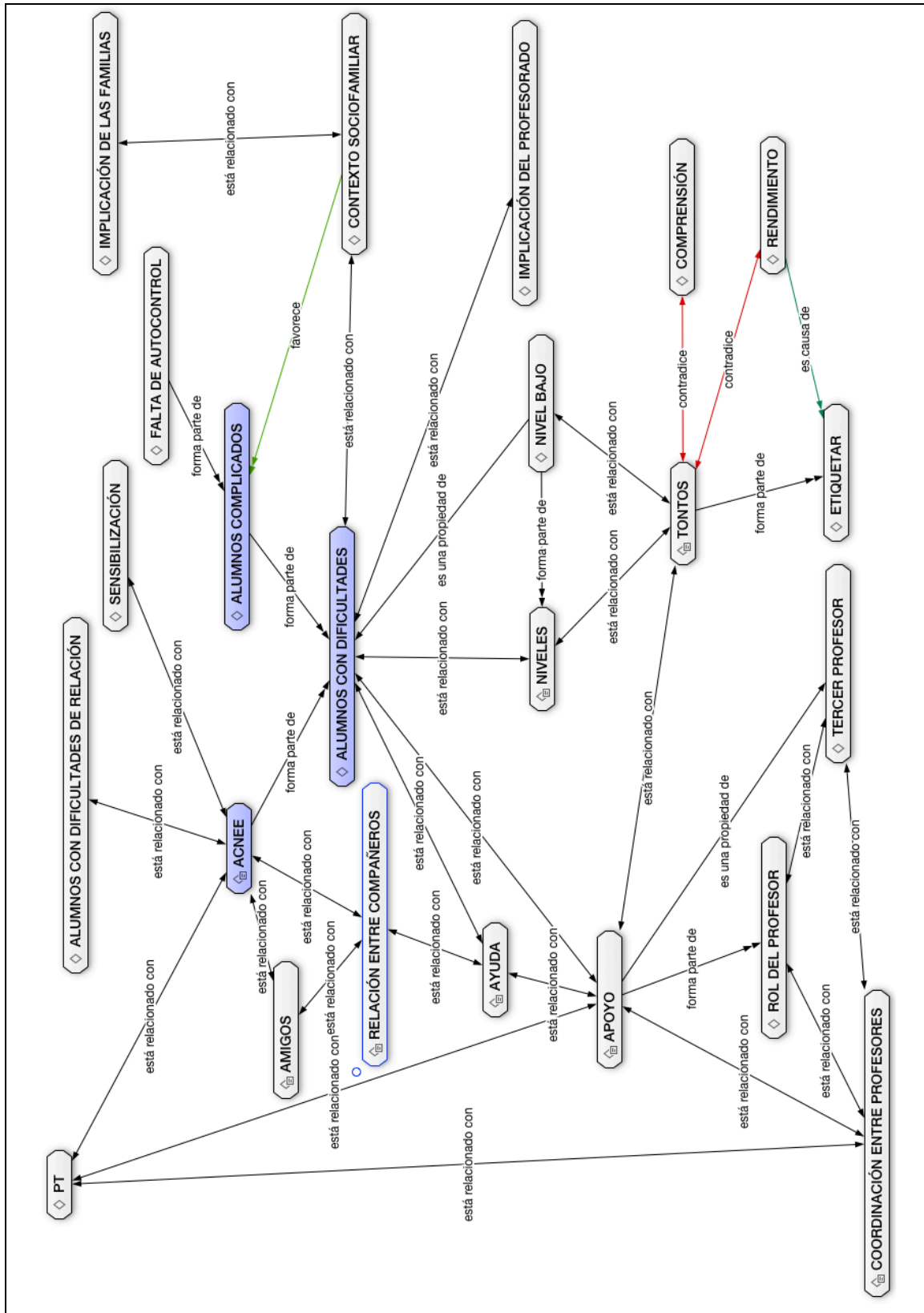
Como ya apuntaba anteriormente, en las entrevistas realizadas a alumnos y profesores, aparece una división o etiquetación del alumnado en tres grupos. El grupo que prácticamente no aparece nombrado es el que en algún comentario es considerado el alumnado “normal”. Los otros dos grupos son los alumnos “con dificultades” y los alumnos considerados más “avanzados”. El mayor número de citas está relacionado con los alumnos con dificultades.

En los dos siguientes apartados desarrollamos la percepción que de cada uno de estos grupos de alumnos se tiene, así como la atención que reciben.

1. Alumnos con dificultades

La Figura 6 muestra la red conceptual elaborada a partir de los vínculos entre los códigos relacionados con los alumnos con dificultades que emergen en el análisis de datos de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos.

Figura 6
RED CONCEPTUAL DE ALUMNOS CON DIFICULTADES



1.1. Quiénes son.

En las entrevistas realizadas, las referencias a estos alumnos con dificultades que contempla la ley los agrupan en tres campos diferentes: los que en general presentan dificultades, los alumnos “problemáticos” y los alumnos con necesidades educativas especiales.

1.1.1. Alumnos con dificultades en general.

Este grupo engloba a la generalidad de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje que afecta a su rendimiento académico. Aunque en las entrevistas no aparecen referencias explícitas al tipo de dificultades, en este grupo se incluye un número muy elevado de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje o trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), así como de alumnos de incorporación tardía al sistema educativo, bastantes de los cuales se incorporan a través del programa de acogida e inmersión lingüística del Aula de Enlace. Pero también muchos alumnos que por las características sociodemográficas del barrio, requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por condiciones personales, concretamente por situaciones sociales o contextos familiares que condicionan su rendimiento. Los mismos alumnos son conscientes de las dificultades de sus compañeros:

“Siempre alguien tiene una dificultad, ya sea por porque por la tarde no puede trabajar por ejemplo o porque tiene dificultades para hacer una cosa u otra”.

Sergio. 3º ESO

Aunque este comentario no detalla situaciones, los alumnos son conscientes de que hay compañeros que “por la tarde no pueden trabajar” por múltiples razones: porque los padres no están en casa y ellos tienen que cuidar de sus hermanos pequeños, porque toda la familia duerme en un cuarto y no tienen un espacio físico para estudiar, porque viven situaciones de violencia familiar, etc. El acompañamiento que los tutores hacen de sus alumnos los hacen conocedores de estas situaciones:

“Hay algunos que todavía están con eso de que «la letra con sangre entra», y aquí nos damos cuenta de que no, que resulta que la gente ya tiene bastante sangre en su casa”.

Tutor 5

1.1.2. Alumnos “problemáticos”.

Se trata de alumnos con problemas serios de comportamiento y autocontrol, o alumnos que de una manera u otra muestran una actitud de indiferencia o desafío ante los estudios. Son, para diferenciarlos del resto de alumnos con dificultades académicas, los alumnos “que dan problemas”, y los que generan mayor desgaste en el profesorado:

“Tienes que atender a aquellos que tengan problemas, que dan problemas, que generan problemas, que dan problemas a otros...”.

Tutora 1

“No es lo mismo una integración de niños con falta de capacidad que una integración de niños con estos problemones que tienen actitudinales, que te echan por tierra todo el trabajo. (...) Algunos niños son muy folloneros. Es lo que tenemos, es con lo que hay que trabajar”.

Profesor 2

En estos casos sí es mucho más habitual el condicionamiento del contexto familiar y la falta de implicación de las familias en la educación de sus hijos. En algunos casos particulares, esta falta de implicación se evidencia en la relación entre los tutores y los padres:

“Curiosamente, los padres a los que más llamas precisamente porque sus hijos necesitan a lo mejor más atención por parte de la familia, se hartan más de ti. Bueno, esa atención generalmente no se puede dar por mil razones, yo no voy a echar las culpas a los padres, por supuesto. Y acaban hartos, acaban quemados contigo. Generalmente con quien más te das... peor te tratan, esto es así”.

Tutora 1

1.1.3. Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Un tercer grupo de alumnos que presentan dificultades es el de los alumnos con necesidades educativas especiales, aquellos que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. En los inicios del proyecto de las ACM, el centro no contaba con alumnos de estas características. Su incorporación requirió de la presencia en el equipo educativo de dos profesoras de pedagogía terapéutica (PT), cuya atención se centra en promover al máximo la inclusión de estos alumnos en sus grupos de referencia, tanto en el ámbito académico como en el social.

En el ámbito académico, estos alumnos vienen en ocasiones de historias muy frustrantes en la Primaria, y viven el colegio como algo negativo porque se encuentran día a día con el fracaso:

“Llevan toda la Primaria estando en 6º con libros de 2º de Primaria. Y viene ahí, bien claro: «2º Primaria»”.

Profesora de PT

“El colegio es un infierno para estos chicos, es que evidencia cada minuto lo mal que se les da”.

Profesora de PT

Los trastornos de desarrollo que muchos de ellos presentan, tengan o no déficit cognitivo, hace que presenten dificultades en la relación con sus compañeros, tanto en el trabajo dentro del aula como a la hora de establecer vínculos personales en el recreo y fuera del centro.

En el aula, la mayoría del tiempo estos alumnos trabajan en equipo con el resto de compañeros. Esta interacción diaria en la que lo académico es el eje central condiciona las relaciones entre ellos, ya que es una relación desigual basada muchas veces en la ayuda, y ellos no suelen ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones:

“En los trabajos en grupo, algunos se dan cuenta de que su opinión a lo mejor no tiene tanto peso, porque para todo el grupo es evidente que es un chico que tiene necesidades”.

Profesora de PT

“Me dicen que sus opiniones no se tienen en cuenta. Ellos intentan decir alguna cosa y les cuesta hacerse escuchar, cuando ellos saben que sí que tienen cosas que aportar como el resto, unas veces mejor dichas, otras veces peor dichas, pero sin diferencia del resto. Y que les cuesta que les tomen en serio. Eso me lo dicen todos a la hora de trabajar en grupo”.

Profesora de PT

Fuera del ámbito académico, estos alumnos sí generan vínculos más o menos personales con sus compañeros. Ya sólo la disposición espacial de las mesas les obliga a interactuar, lo que hace que encuentren un espacio de relación y socialización aunque esta socialización no siempre lleve a crear vínculos de amistad, vínculos que establecen más entre ellos en las horas de recreo.

En algunos casos contados, algunos alumnos que entran en el colegio con dificultades serias en la relación con los demás, terminan estableciendo fuertes vínculos de amistad con compañeros que no tienen ningún trastorno de desarrollo ni déficit cognitivo. Son estos casos que muchas veces los profesores llaman “uno de los milagros de Piquer” (para dar a entender cómo el trabajo que se realiza en el centro permite en ciertos alumnos cambios reales que un principio parecen imposibles). Borja y Cristian son dos ejemplos claros:

“Borja, un alumno con trastorno del síndrome de Asperger, funcionó con muchísimas dificultades a nivel social, con una tolerancia cero a casi todo, y funcionó muy bien en grupo. (...) Se fue adaptando fenomenal. Quedaba con amigos los fines de semana, llegó a establecer vínculos de amistad, que es muy complicado y más en su caso, porque no todas las personas con este síndrome están tan afectadas socialmente como él, que tenía muy poca tolerancia a cualquier cosa”.

Profesora de PT

“Cristian se fue muy contento de este colegio, le aportó a nivel social. (...) Cristian tuvo amigos por primera vez en su vida. Era muy respaldado por Aitor, el primer alumno que le tocó en su grupo, y que fue sensible, que le supo entender. Y crearon un vínculo de amistad. No se conocían de antes, venían de colegios distintos. Fue la sensibilidad de Aitor, y luego Cristian se supo adaptar a Aitor, fue una cosa mutua. Aitor le ayudó a gestionar el resto de amigos, y se llevaba bien con el resto de amigos, él funcionaba bien.

Profesora de PT

En todos estos años, la profesora de pedagogía terapéutica sólo recuerda un caso de una alumna que tras varios años en el colegio no fue capaz de crear lazos afectivos con ningún compañero:

“La única que socialmente quedó más marcada fue Mercedes. No llegó a vincularse a nadie. No tenía un apoyo, siempre era muy mal vista en el grupo. No llegó a encontrar el sitio donde ella podía brillar un poco”.

Profesora de PT

1.2. Percepciones de profesores y alumnos.

Es recurrente en las entrevistas la referencia que los alumnos hacen a “los listos” y “los tontos”. *Los tontos* es la etiqueta más utilizada por los alumnos para referirse los alumnos con dificultades. *Los tontos* son los que no comprenden, los que suspenden, los que están en el nivel bajo:

“En el grupo siempre está el que... vamos, lo voy a decir así... el que es que es tontito, que no lo entiende tanto, que siempre está en su mundo...”.

Yasmine. 1º ESO

“A ver, yo apruebo, yo no soy tontita”.

Yasmine. 1º ESO

“Pero eso es porque estamos en el grupo de los tontos (nivel bajo)”.

Adrián. 1º ESO

El agrupamiento de los alumnos en los equipos se realiza de manera heterogénea, de tal forma que en todos los equipos haya un alumno de nivel académico alto, dos alumnos de nivel intermedio y un alumno de nivel académico bajo con dificultades evidentes. Los compañeros tienen esto tan integrado que alguno de los alumnos, a la hora de pedirle que escribiese las cinco primeras palabras que le viniesen a la cabeza al escuchar “Aulas cooperativas”, responde:

“Grupos, risa, alegría, fastidio, tontos”.

Breynel. 1º ESO

El hecho de que salga en el primer imaginario de un alumno indica que es un término que está asentado en la cultura del grupo. Esto influye a estos alumnos en la construcción de su identidad como los tontos o los que no pueden:

“Ellos están acostumbrados en sus coles (de Primaria) a que de repente dicen: «¡Menganito, Fulanito, con la PT!» Pero nadie les ha explicado, no sé tampoco qué ideas tienen ellos realmente, cómo les ven. Me imagino que les ven como los tontos o no, no sé, como los raros... Y ellos, como siempre, intentando disimular, que no se note”.

Profesora de PT

“Saqué un 6,25 en un examen de naturales, que el 95 % de las personas suspendieron. Y Raquel: «Esto no puede ser, él no puede sacar más nota que yo, esto está mal corregido». No me gustó nada que me dijera eso. (...) Me puso de una mala leche... me sentí como un inútil, como si, si solamente sirviese para sacar unos, dos... No, también sirvo para aprobar”.

Antonio. 2º ESO

Pero no sólo los alumnos establecen este tipo de etiquetas. Aunque no aparece de manera explícita en las entrevistas mantenidas con los profesores, sí hay alguno que en las reuniones de los equipos educativos utiliza de manera explícita el término “tontos”. Pero otros profesores, sin llegar a utilizar el término literal, evidencian en su discurso que un sector del profesorado tiene interiorizado un imaginario sobre la diversidad que de una u otra forma transmite al alumnado, aunque sea utilizando otros términos más eufemísticos:

“Te coges dos grupos de entre comillas «normales» y uno que tiene necesidades especiales. No te hablo de los ACNEE sino bastantes más que tienen, y se trabaja con ellos en un grupo reducido”.

Profesor 1

Este imaginario implícito del profesorado es difícil de romper. Como ejemplo concreto, cuando el profesor en cuestión va a decir la palabra “tontos” en una reunión, siempre lo precede de la expresión “para que nos entendamos”. Y cuando se le llama la atención por utilizar esa expresión responde: “Pero... ¿a que me has entendido?”. Esto nos hace pensar en una intervención educativa que no asume la diversidad como algo normal. Existen los alumnos “normales” y los que no lo son porque tienen dificultades. Y este mensaje de una forma u otra se la transmiten a veces a los alumnos. La profesora de pedagogía terapéutica se muestra sensible a estos mensajes que los alumnos reciben:

“Los profesores tenemos que ser muy sensibles con los mensajes que damos, porque sin querer (con voz condescendiente), delante de cincuenta: «Venga, que esto es tan fácil que hasta tú lo sabes hacer». O sea, con todo el cariño, pero me estás llamando idiota profundo, como diciendo: «venga, el más tonto de la clase lo saca». Eso sí que tenemos que tener cuidado. O los de... «¡El nivel bajo!». Hay que ser un poco cuidadoso con las palabras porque a ellos sí que les hace daño. (...) Ellos tienen la autoestima por los suelos. Se creen tontos, tontos, tontos de remate, y nosotros a veces reafirmamos sus creencias”.

Profesora de PT

Alguna de las medidas que se ha tomado en alguna de las aulas para promover la heterogeneidad de los equipos ha terminado convirtiéndose sin quererlo en otro elemento de etiquetación de los alumnos. La medida de agrupar a los alumnos de manera heterogénea, habitual en los equipos cooperativos, iba unida en ese caso a la asignación de colores dentro del grupo, con el objetivo de poder realizar actividades no sólo por equipos, sino agrupando a los alumnos también por colores para poder realizar actividades adaptadas a sus niveles académicos. Esta medida, pensada para promover procesos de diferenciación de la enseñanza según las aptitudes de los alumnos, se volvió en contra fomentando la etiquetación de los alumnos entre “los listos” y “los tontos”.

“Ellos también lo saben: «Yo sé que los rojos somos los flojos, que los verdes...» O con números. Ellos son muy conscientes de que el número te marca lo que eres”.

Profesora de PT

“Lo de los colores no me gusta. Porque me parece que eso va de... pues de los más listos a los más tontitos. Porque por ejemplo, el listo es el azul, ¿no? El rojo es el medio tontito, medio... medio medio. El verde ya... va tirando más a tontito. Y el tontito es el amarillo. Y a mí es que eso no me parece bien. A ver, que sí, que podemos ayudar a nuestros compañeros porque cada uno tenemos nuestras cosas (...) pero digo: «pues no sé, a lo mejor yo soy tonta, porque estoy en el rojo, empecé en el azul y ahora estoy en el rojo»”.

Bárbara. 2º ESO

Estos dos testimonios se corroboran con muchos comportamientos de los alumnos en las aulas. A modo de ejemplo, en una ocasión, en una clase de lengua de 2º ESO, un grupo de alumnos recibió una explicación aparte de un tema nuevo, con el objetivo de que luego fuesen ellos los que lo explicasen al resto de compañeros en sus equipos respectivos. Un alumno que no estaba entre “los elegidos” (porque se designó a un alumno por equipo) se indignó por no formar parte de ese grupo. Su enfado no nacía de sus ganas de trabajar más o menos o diferente, sino de no haber sido considerado dentro del grupo de los “listos”. Y me permito esta interpretación, ya que en la entrevista grupal en la que este alumno participó un año antes, en 1º ESO, como parte de la presente investigación, fue él mismo quien escribió “tontos” en una de las tarjetas cuando se les pidió que escribiesen lo primero que les venía a la cabeza cuando se hablaba de “Aulas Cooperativas”, y era un alumno que quería destacar siempre entre los mejores alumnos.

1.3. Medidas de atención.

Los testimonios recogidos en las entrevistas muestran seis formas en las que se plantean las medidas de atención a los alumnos con dificultades: afecto y acogida, trabajo por niveles académicos, apoyo dentro de los equipos de trabajo, flexibilidad en el control por parte de los tutores, apoyo específico de las profesoras de pedagogía terapéutica, y apoyo específico del tercer profesor. En la devolución de resultados, una alumna comparte que ella no ve que se aplique ninguna de las medidas mencionadas con los alumnos con conductas disruptivas, sino que más bien éstos son “congelados”, término utilizado habitualmente para indicar que son apartados del grupo de trabajo para que trabajen de manera individual hasta que modifiquen su conducta (el término “congelados” nació de sacar a los alumnos del

“calor” del grupo). Otra alumna comparte que muchas veces un profesor se sentaba a trabajar con estos alumnos.

1.3.1. Afecto y acogida.

Éste es uno de los elementos que dan seña de identidad al equipo educativo del centro en general y de las ACM en particular. Los alumnos encuentran en los profesores y especialmente en los tutores a alguien que los acoge y los quiere, por encima de su situación académica.

“Un cierto perfil de chicos con grandes dificultades, que normalmente casi siempre suelen ser afectivas, de no sentirse queridos, de situaciones un poco hasta casi de esquizofrenia por cómo viven... el primer punto fundamental que tú tienes que anclar es que se sientan algo queridos, aparte de todo lo que luego se pueda a nivel académico”.

Tutor 4

1.3.2. Trabajo por niveles académicos.

Esta medida es una de las más arraigadas en la ESO, no sólo en las ACM. Si bien en el 2º ciclo de la ESO los niveles se establecen sólo en las asignaturas de lengua, matemáticas e inglés, en las ACM el trabajo por niveles se amplía al resto de asignaturas gracias a la posibilidad de contar con varios profesores trabajando al mismo tiempo con los alumnos. El trabajo por niveles es considerado por alguno de los alumnos como una de las señas de identidad de las ACM:

(Imaginario de las ACM): *“Trabajo por niveles, trabajo cooperativo, aprender lo que te gusta, compañerismo y motivación”.*

Ignacio. 1º ESO

“En nuestra clase separan por niveles. Si tú vas más bajo porque no sabes tanto de la clase, porque no lo pillas tan rápido, te ponen en un nivel más bajo con una profesora para que vayas aprendiendo lo que el otro grupo ya ha aprendido, para ponerte al día. Y no puedes subir al

siguiente nivel porque todavía no sabes lo que están dando en ese nivel y no te enteras bien. Y no sacas adelante la asignatura”.

Ignacio. 1º ESO

La división por niveles suele ser una división relativamente rígida, de tal forma que los alumnos son agrupados por niveles y los profesores adaptan a esos niveles las actividades de enseñanza y aprendizaje. Pero en ocasiones también se propone a los alumnos actividades por niveles, con el reto de que vayan pasando de nivel. Esta permeabilidad evita las etiquetas y posibilita a todos los alumnos sentirse parte de un mismo grupo:

“En 1º ESO Armando y Nacho hacían niveles en Científico. Estaban todos e iban subiendo niveles, el objetivo era que subieran. Al final ahí tenían hueco todos”.

Profesora de PT

1.3.3. Apoyo dentro de los equipos de trabajo.

Una de las fortalezas del aprendizaje en equipo está en el hecho de que el profesor no es la única persona que puede ofrecer apoyo a los alumnos, sino que ellos mismos pueden ayudarse unos a otros.

“Cuando estábamos en grupo era más fácil porque si no entendías algo del profesor explicando, se lo preguntabas al compañero de al lado”.

Eustaquia. 3º ESO

“Cuando necesitas ayuda no tienes que estar yéndote para allá, porque como estás al lado, puedes preguntar”.

Raquel. 1º ESO

Pero no sólo se trata de poder preguntar al compañero cuando uno no ha comprendido algo, sino de inculcar la cultura de la ayuda, para lo cual los grupos heterogéneos son clave. En cada aula es diferente el sistema para realizar estos agrupamientos heterogéneos, pero siempre intentando poder establecer estas relaciones de ayuda. Muchas de las veces se consulta con los alumnos para que esta ayuda sea lo más efectiva posible:

“Vas cogiendo a gente que crees que puedes ayudar o que te pueden ayudar a ti. Y así están los grupos más o menos repartidos. No puedes elegir a todos los listos, porque... o sea listos... a los que se esfuerzan porque son los que están eligiendo otros grupos, y puedes elegir a gente que también te cae bien, pero que o no está eligiendo porque no podía o se esfuerza un poco menos y puedes ayudarle a esforzarse más”.

Paca. 1º ESO

Los compañeros son conscientes de las dificultades de alguno de los miembros del equipo y generalmente asumen la tarea de ayudarles:

“Sandra tenía dificultades para leer y para hablar en público y entonces había que ayudar a exponer. (...) Normalmente ayudábamos todos en el grupo, no era una persona la que le ayudaba”.

Sergio. 3º ESO

“A Jonathan cuesta mucho establecerle un trabajo, y lo que le mandamos lo hizo perfectamente. Pero no es lo mismo Jonathan que Vanessa, porque son dos personas muy diferentes, una tiene más capacidades y la otra tiene sus capacidades pero todo le cuesta muchísimo más: ponerse a trabajar, no distraerse... le cuesta mucho, y tienes que estar pendiente de él. Y si yo estoy al lado de Jonathan a ver si hace, las otras dos personas debían de estar trabajando”.

Bárbara. 3º ESO

En la entrevista de devolución de resultados, los alumnos comparten que muchas veces los alumnos no sabían cómo ayudar a sus compañeros con dificultades, y a veces les resultaba casi más fácil hacerles el trabajo; en otras ocasiones, el hacerles el trabajo en vez de ayudarles tenía más que ver con el deseo de no ver mermadas sus calificaciones en los trabajos de equipo. Esta percepción de los alumnos (y de algunos profesores), que verbalizan que el equipo es un lastre para los alumnos con más capacidades académicas que podrían ir más rápido, difiere del pensamiento de la mayoría de los profesores y el Departamento de Orientación: la cultura de la ayuda en el interior del equipo beneficia a todos los compañeros aportando a cada uno un elemento positivo:

“Sólo el hecho de tener todo el día enfrente o al lado un chico diferente, con dificultades, ya hace algo. A la persona que tiene dificultades le hace sentirse parte del grupo. Y a ti, que lo tienes enfrente, te hace ver que hay gente que funciona distinto a ti.

Profesora de PT

1.3.4. Flexibilidad en el control por parte de los tutores.

Si bien todo el profesorado se implica con los alumnos con dificultades, con medidas de apoyo más centradas en el ámbito académico (metodología, apoyos, niveles, etc.), los tutores asumen la intervención con aquellos alumnos que presentan dificultades graves, acompañando el proceso de los alumnos y tomando medidas que van más allá de lo puramente académico. El trabajo de los tutores en ese sentido es excepcional, por la cantidad de horas de acompañamiento que conlleva y por el desgaste emocional que supone. No existe un criterio preestablecido para determinar las medidas a tomar con los alumnos, porque cada uno necesita una medida adecuada a su situación personal. En ese sentido, la flexibilidad es clave para intentar acertar con lo que cada alumno necesita en ese momento específico de su proceso de crecimiento. Unas veces se opta por medidas son de control férreo e intransigente, como ya hemos compartido en el Capítulo V, y otras veces se opta por poner esas medidas de control en un segundo plano:

“Hemos estado aquí con un chaval que se ha escapado de casa. Hoy ha vuelto. Y yo hoy no he entrado en el tema del estudio. Yo tenía preparado un parte de seguimiento horario para él, de «día que no hagas la tarea, día que te vas a ir».

Después de la conversación que hemos tenido, hemos decidido aparcar el parte de seguimiento. Ahora mismo no es momento de apretarle con los estudios, porque si le apretamos con los estudios peta, ya está. Ahora mismo es más importante lo jodido que está, el problemón que ha tenido en casa, el cómo resuelve eso. Y ahora no me importa que esta semana no estudie. Lo académico, por lo menos esta semana y probablemente durante dos semanas o durante tres, pasa a un segundo plano”.

Tutor 3

1.3.5. Apoyo específico de las profesoras de pedagogía terapéutica.

Las profesoras de pedagogía terapéutica (PT) se sumaron al equipo educativo cuando ya el proyecto de las ACM estaba en marcha y empezó a ser frecuente la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales. Son las profesoras que están más cerca de estos alumnos y trabajan con ellos las adaptaciones curriculares significativas de lengua y matemáticas una o dos horas al día. Si bien en un principio las profesoras de PT empezaron entrando en las aulas a trabajar con estos alumnos en el despacho, el aumento de alumnos que requerían de esta medida específica obligó a habilitar un espacio fuera de las aulas para poder trabajar, un espacio que terminó convirtiéndose en “el aula de las PT,” o “el aula de las Marías” (así se llaman las dos profesoras de PT). En esta aula los alumnos encuentran un espacio donde trabajar lo relacionado con las adaptaciones curriculares, pero sobre todo un espacio donde compartir en grupo cómo están, cómo se sienten, qué dificultades tienen... Así, no sólo se convierte en un espacio académico, sino que cumple, en cierto modo, uno de los roles del despacho de los tutores, el de ser un espacio de relación.

“Trabajamos todo muy a nivel de como se trabaja en infantil de asambleas iniciales, asambleas finales... A ellos les apetece hablar, se sienten cómodos aquí normalmente. No siempre, es verdad que ha habido casos de alumnos que no quieren recibir apoyo. Pero se trabaja todo, lo emocional, lo social, cómo están con los compañeros, se desahogan un poco si les va mal en el grupo...”.

Profesora de PT

Aunque las profesoras de pedagogía terapéutica pasan gran parte del tiempo en “el aula de las Marías”, también pasan mucho tiempo en las aulas de referencia y los alumnos están habituados a verlas entrar, salir con alumnos, volver...

“A veces vienen y a veces no”.

“Las Marías siempre están”.

“No siempre”.

“Sí, les abro yo la puerta”.

Hugo, Aarón y Jimena

Su presencia, física o no, llega a formar parte de la vida cotidiana de las aulas, convirtiéndose en algo imprescindible para los profesores y llegando a ser para alguno de los alumnos una de las cinco palabras que da identidad a las ACM:

“No puede faltar toda la atención de las PT’s”.
Tutora 2

“Marías, ámbitos, convivir, Manu-Alicia-Paloma-Sonia y amigos”.
Aarón. 1º ESO

Los alumnos consideran a las profesoras de pedagogía terapéutica como las profesoras de apoyo que son parte del equipo de profesores pero que trabajan con los alumnos del nivel bajo.

“Son las profesoras de apoyo, las que dan al grupo más bajo”.
Oriana. 1º ESO

“Marías dan lo mismo que Manu y Alicia”
“Son los mismos profesores, saben lo mismo, lo que pasa es que las Marías dan un nivel más bajo y los profesores dan un nivel más alto”.
Aarón y Ignacio. 1º ESO

Cuando los alumnos dicen que las profesoras de PT “dan lo mismo”, hacen referencia a que el trabajo base de los ACNEE parte de los mismos contenidos que están viendo el resto de compañeros a partir de las mismas guías de aprendizaje. Esto es considerado como un logro para una de las profesoras de PT, porque evita que los ACNEE construyan una identidad negativa de ellos mismos:

“Los materiales no les marcan, eso a ellos les gusta un montón, porque llevan toda la Primaria estando en 6º con libros de 2º de Primaria. Y viene ahí, bien claro: «2º Primaria». Aquí se trabaja siempre en base al contenido del curso, da igual que sea en lengua o en matemáticas”.

¿Ves positivo que no haya diferenciación de materiales?

“Sí, total. Total. (...) Nuestra base siempre es la guía, y si unos llegan hasta la 3 pues nosotros llegamos hasta la 2, pero siempre trabajamos el contenido del curso a un nivel un poquito más bajo si hace falta”.

Profesora de PT

El trabajo de las profesoras de PT no se limita a trabajar con los ACNEE una hora de apoyo al día, sino también a coordinar con el equipo de profesores el trabajo de estos alumnos durante el resto de horas en los que la profesora de PT no está presente, dado que muchos de ellos necesitan adaptaciones curriculares significativas en otras asignaturas de los ámbitos. Si bien en los comienzos había una cultura más de desentenderse de los ACNEE y derivarlos siempre a las profesoras de PT, con los años ha ido creciendo la preocupación del profesorado y su implicación en la atención a estos alumnos, muchas de las veces desde el no saber cómo abordar dichos apoyos.

“La idea siempre es que nosotras seamos algo de paso, claro”.

Profesora de PT

“Ahora hay una cultura, todo el mundo los tiene en mente, y a todo el mundo le genera mucha ansiedad, no hay nadie que pase, (...) siempre está en mente de casi todos los profesores, preguntándome: «oye, ¿tú qué crees?» O... «¿Qué te parece si...? ¿Participan en esto? ¿Les metemos en esto? ¿Por qué no les dejamos aquí?» Siempre. Eso al principio nada. Sí, hay cultura de trabajar con estos chavales, hay mucha intención, hay mucha preocupación, y hay mucho no saber qué hacer”.

Profesora de PT

El hecho de que los ACNEE salgan habitualmente del aula para recibir el apoyo de las profesoras de PT forma parte de un debate sobre la inclusión de estos alumnos que en las entrevistas realizadas aparece exclusivamente en el discurso de los miembros del Departamento de Orientación. Sin embargo, algún alumno lo vive como la consecuencia lógica de ser “del grupo de los tontos”, como ya hemos leído en un testimonio anterior. Es curioso cómo este alumno da por hecho con tanta naturalidad que les toca irse porque está en el grupo de los tontos.

Por un lado, existe la tensión entre una teoría que apuesta por la atención a los alumnos dentro de las aulas y una realidad que según la profesora de PT se impone, y es el hecho de que los alumnos necesitan su espacio. Por otro lado, la movilidad cotidiana de estos alumnos contribuye en la creación de una cultura de flexibilidad metodológica que ya forma parte de la vida de las aulas, como constata la profesora de PT:

“Al otro orientador y a la Coordinadora no les gusta que los saquen, les gusta la idea de estar dentro todos. La idea es genial, y desde la teoría yo también lo apoyo al 100 %. Pero la realidad es la realidad, y es un emperramiento el que no salgan. Hay momentos en los que es necesario salir, que no sean la mayoría, evidentemente, que siempre sean la minoría. Y para ellos también es bueno, también lo necesitan. Y luego, cuantos más recursos se metan en el aula, siempre mejor. Son las dos cosas. Escuela inclusiva sí, 100 %, pero no pasa nada por salir una hora, no dejas de estar incluido porque tú hagas otra actividad. Mira, ahora aquí están unos niños grabando en el despacho de Marisa, otros están haciendo no sé qué por ahí. ¿Y qué pasa? ¿Eso es pecado? No, no pasa nada. Pues igual, aquí hay unos niños que están trabajando unas cosas, otros niños están... no pasa nada. Se ha pasado del modelo de «se saca todas las horas» a «pecado mortal sacar medio minuto, porque ya el niño se va a sentir diferente». Es que ES diferente”

Profesora de PT

“La incorporación de las PT's ha ayudado mucho a que se viva más fácilmente el que un alumno pase a un grupo, salga, entre, «ahora me voy con María», «ahora me quedo aquí», pero «Menganito tiene que trabajar conmigo»... Eso ha ayudado un montón a reforzar cosas”.

Orientadora

1.3.6. Apoyo específico del tercer profesor.

El objetivo inicial del proyecto de introducir en el aula los recursos de apoyo necesarios para trabajar con los alumnos del programa de compensación educativa ha marcado la identidad de las ACM con la presencia de tres profesores en las aulas. Cuando el proyecto nació en 1º ESO, la figura del profesor de apoyo se organizó de la siguiente forma: Los dos tutores son especialistas cada uno de un ámbito académico: socio-lingüístico y científico-tecnológico. Ambos trabajan con los alumnos en los dos ámbitos. En las horas de ámbito socio-lingüístico, un especialista del ámbito trabaja con ellos, y el tutor que no es

especialista del ámbito se convierte en el tercer profesor que realiza las tareas de apoyo. De la misma forma sucede en las horas de ámbito científico-tecnológico. Esta forma de organización permite a los tutores pasar todas sus horas lectivas en la misma aula y con los mismos alumnos.

Con la ampliación del proyecto a 2º ESO tres años más tarde, el modelo de organización para 2º cambió. Este modelo de 2º se ha mantenido en la ampliación del proyecto a 3º ESO en el curso escolar 2015/16. Si bien la organización mantiene dos tutores especialistas de cada uno de los ámbitos académicos, cada tutor trabaja con los alumnos exclusivamente en las horas de ámbito de las que es especialista, de tal forma que en cada ámbito hay tres profesores especialistas y ninguno que oficialmente sea considerado profesor de apoyo. Esto no quiere decir que el equipo no deba coordinarse para atender de manera efectiva a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Con todo, el papel del tercer profesor aparece como recurso clave de apoyo para asegurar dentro del aula la atención a todos los alumnos. Sin embargo, durante un tiempo, el papel del tercer profesor no se ha aprovechado todo lo que se podría, según comparten los miembros del Departamento de Orientación:

“El tercer profesor ha estado infrautilizado durante mucho tiempo, y ha sido nuestra pelea permanente desde el Departamento, porque los ACNEE siempre han tenido su atención, pero los alumnos de Compensatoria no. Y para esos alumnos era para los que estaba el tercer profesor. Y yo sé que es difícil encontrar el equilibrio en que ese profesor dé apoyo a esos chavales y que se incorporen en actividades de grupo, pero hay que intentarlo”.

Orientadora

En las entrevistas realizadas a los profesores, se constata cómo en estos últimos años los equipos de 1º ESO resuelven con mayor facilidad que los de 2º y 3º ESO la organización del apoyo a estos alumnos. Esto se debe en parte a la diferencia de distribución de horarios de los profesores que permite a los tutores estar presentes en los dos ámbitos. Una de las tutoras de 1º ESO comparte el modo de organización básica semanal del ámbito sociolingüístico para atender a la diversidad. Esta organización, que se recoge en la Tabla 19, se flexibiliza en función de diferentes circunstancias o necesidades. En la tabla, se consigna en negrita el grupo, en color rojo el profesor que está en el grupo, y en color azul el espacio físico en el que el grupo va a trabajar:

“De las dos horas que tenemos de sociolingüístico, en cada hora hay tres grupos distintos, o tres grupos y el de los ACNEE que trabajan con María la PT. El grupo del tercer profesor de adaptación curricular trabaja con Sonia.

Cuando yo doy lengua en el aula, la PT también da lengua con sus niños abajo en la salita. Yo me quedo con un grupo y Luismi da inglés en el otro grupo. Y luego hacemos el cambio. Y en la hora de lengua, Sonia da matemáticas a los que van más atrasados, a los de adaptación curricular. Y cuando llega científico-tecnológico yo me cojo los del grupo de Sonia de adaptación curricular y en el ámbito científico les doy lengua”.

Tutora 2

Tabla 19
PROGRAMACIÓN BÁSICA DE UN AULA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
G1-2 LENGUA P Clase G3 MATES S Salita ACNEE LENGUA M ^a (no aula extra disponible) LM control deberes	G1 INGLÉS LM A3.2 G2 INGLÉS P Clase G3 INGLÉS S Salita	G1 SOC LM Clase G2 LENGUA P Música G3 MATES S Salita ACNEE LENGUA M ^a	G1 LENGUA P A3.2 G2-3 SOC LM-S Clase	G1 INGLÉS LM B2.7 G2 LENGUA P Clase G3 MATES S Salita ACNEE SOC M ^a
G1-2 INGLÉS P-LM Clase G3 INGLÉS S Salita ACNEE LENGUA M ^a (no aula extra disponible)	G1-2 SOC LM Clase G3 SOC P Salita ACNEE SOC M ^a (no aula extra disponible)	G1 LENGUA P Biblioteca G2-3 SOC LM-S Clase	G1 SOC LM Clase G2 LENGUA P EPV G3 MATES S Salita ACNEE SOC M ^a	G1 LENGUA P Clase G2-3 INGLÉS LM B2.7 ACNEE INGLÉS S Salita
ACNEE pierden hora inglés G3 LENGUA en ámbito CT		G3 LENGUA en ámbito CT	G3 LENGUA en ámbito CT	G3 LENGUA en ámbito CT

A pesar de que la figura del profesor de apoyo queda patente en el modo de organización en 1º ESO, un tutor sí constata el hecho de que muchas veces se olvida el concepto de ámbito académico y cada profesor se encasilla en su asignatura, especialmente en aquellos equipos donde no todos los profesores son especialistas de inglés:

“Muchas veces los profesores acaban encasillándose en su asignatura y haciéndose responsables de su asignatura. Y las otras casi le rozan”.

Tutor 4

Si esto sucede en 1º ESO donde hay un profesor que asume oficialmente la función de profesor de apoyo por no ser especialista del ámbito, en 2º y 3º ESO este encasillamiento se ve mucho más reforzado. Esto puede explicar las dificultades que los equipos de 2º encuentran a veces para organizar los apoyos. Dicha organización tiene lugar en las reuniones semanales de coordinación de ámbito académico. Pero muchas veces las reuniones de coordinación se limitan a programar lo que cada profesor va a trabajar en la semana de manera general sin tener en cuenta la diversidad de alumnos, y si queda tiempo se coordina para ver en qué medida encaja el trabajo de apoyo con los alumnos con dificultades:

“Lo que hacemos es decir: «vale, yo voy a hacer esto», y luego en el tiempo que sobra nos preguntamos: «¿Qué hacemos con los que tienen dificultades? Venga, yo me quedo con este alumno y se lo explico yo en el despacho». Y al final el alumno está fuera de su grupo”.

Tutor 6

“Cuando se preparan las clases no se tiene en cuenta a todos los alumnos. Muchas veces se piensa que estos alumnos se van con María a hacer «sus cositas» a otro lado”.

Orientador

La organización férrea de las aulas de 1º ESO que muestra la Tabla 19 no termina de ser efectiva en la organización de otras aulas, lo que genera incomodidad en el profesorado al ser conscientes de que hay alumnos a los que no siempre se les está dando la atención que necesitan:

“Lo más difícil es saber coordinarse entre los profesores para atender a todos los chicos. Hay un grupo de chicos que a veces a mí me da la impresión de que se queda descolgado. El día a día nos come mucho tiempo y nos come mucho esfuerzo y llegamos hasta donde llegamos. (...) El límite lo veo en esos chicos que ahora salen con una PT porque tienen lengua, pero luego cuando entran tú estás haciendo otra cosa, ellos se ponen a hacer sus fichitas y yo estoy con otra cosa de otro tema dentro del aula. Entonces me pasan desapercibidos y esa hora la podía haber aprovechado, y al final se me ha ido en otra cosa”.

Profesor 2

Independientemente de la organización pactada en las reuniones de coordinación, el día a día de las aulas está cargado de imprevistos que requieren de intervención inmediata. Suelen ser imprevistos relacionados con situaciones problemáticas en las que alumnos del aula están implicados. La presencia habitual del tutor facilita el que éste pueda dedicar un tiempo a esos alumnos, cosa que no podría hacer en un aula tradicional si trabajase en solitario. La otra cara de la moneda de esa atención tiene que ver con el hecho de que puede dejar de lado la atención de los alumnos con más dificultades académicas:

“La responsabilidad de todos tiene que ser de decir: «esto es muy urgente, le dedico diez minutos, pero son 10 minutos, el resto del tiempo me voy a dedicar a los alumnos, a éste que va con dificultad, a éste que no llega, a éste que va por encima, a éste que necesita»”.

Profesor 2

Para algunos profesores queda la sensación de desazón al constatar que algunos alumnos, especialmente los problemáticos, no aprenden en su asignatura, y no creen en los mensajes de que se está haciendo todo lo posible por esos alumnos:

“Ojalá pudiéramos llegar a esos niños. Por lo menos aquí están recogidos. Que sí, que todo lo que nos queramos decir y «hacemos lo que podemos» y tal, pero ahí están. Y yo creo que de mi asignatura no han aprendido nada. Y esa es mi espina, que haya niños a los que yo al final no consigo llegar, porque hay tantos... Y se hacen muchas cosas, pero en mi asignatura no hemos llegado a esos niños”.

Profesor 2

No todas estas medidas de atención son propias y exclusivas de las ACM. Algunas de ellas también las disfrutaban los alumnos cuando pasan a 3º ESO, especialmente el trabajo por niveles académicos (con los desdobles de lengua, matemáticas e inglés), y el apoyo específico de las profesoras de pedagogía terapéutica (para los pocos alumnos con déficit cognitivo que estudian 3º). Sin embargo, la escasa presencia de los tutores en las aulas dificulta el que el alumno sienta la misma acogida, aunque sea simplemente por ver mucho menos al tutor. Y la atención que estos alumnos pierden de manera clara es la que sus mismos compañeros pueden brindarles dentro de los equipos de trabajo, ya que la disposición

de las mesas en equipos desaparece, así como la atención del tercer profesor del proyecto de las ACM. El clima más individualista que se vive en las aulas de 3º supone para estos alumnos con dificultades una barrera para su inclusión:

“También es que esa clase se ha polarizado mucho, esa clase es muy buena (a nivel académico). Ella (alumna ACNEE de 4º ESO) manifiesta que se siente sin ayuda”.

Profesora de PT

“La diferencia a nivel social (en 3º y 4º ESO) es clara. En los casos que hemos tenido (de alumnos con déficit cognitivo de nueva incorporación en 3º ESO) no son abusos, porque a lo mejor eso es demasiado, pero no un trato cariñoso y cercano con estos alumnos, y sí una distinción de «tú eres el tonto, el que no funciona bien»”.

Profesora de PT

1.4. Desafíos.

Para cerrar el apartado que hace referencia al trabajo con los alumnos con dificultades, compartimos los tres desafíos que los profesores entrevistados plantean de cara a futuro para la mejora del modelo: una mejor coordinación para organizar los apoyos a los alumnos con dificultades académicas, estrategias para que los apoyos sean realmente inclusivos, y una labor de sensibilización en todo lo relacionado con la discapacidad.

1.4.1. Mejorar la coordinación para los apoyos.

El primer desafío tiene que ver con la necesidad de mejorar la coordinación entre profesores para maximizar la atención a los alumnos con dificultades.

“En la organización de esas horas, además de haber tenido una hora para coordinarnos nosotros (...) habría que ir un poquito más al detalle de esos niños que al final se nos escapan”.

Profesor 2

“Tendría que ser poder estirar más el tiempo de preparación para que en la misma preparación yo incluya a los alumnos que tienen dificultades”.

Tutor 6

“A nivel curricular (cambiaría) un huequito en las actividades. Es verdad que a lo mejor las coordinaciones están desaprovechadas en el caso de los alumnos con necesidades”.

Profesora de PT

1.4.2. Estrategias para favorecer la inclusión.

En las entrevistas aparecen dos grupos de alumnos diferentes relacionados con el desafío de la inclusión. El primer grupo de alumnos lo forman los ACNEE. Independientemente de si se llega o no a un acuerdo sobre la atención a los ACNEE por parte de las profesoras de PT dentro o fuera de las aulas, este debate plantea el desafío de buscar todas las formas posibles para que estos alumnos participen al máximo de las actividades del aula. El orientador plantea que sea siempre, con las profesoras de PT trabajando en el aula, y la profesora de PT plantea lo mismo pero para las horas (que son muchas) en las que los ACNEE trabajan dentro de las aulas. En ambos casos, la figura del tercer profesor vuelve a aparecer como un elemento que hay que seguir explotando:

“Habría que pensar las cosas intentando que esos chavales también pudieran participar, que a lo mejor estuvieran las Marías ayudando. La figura del tercer profesor debería estar mucho más enfocada a trabajar con aquellos chavales que van más lentos o con otro tipo de dificultades, (y que) pudieran tener un apoyo dentro de las actividades que se hacen”.

Orientador

“Que cuando se haga una cosa en grupo haya sitio para todos. Eso es el trabajo inclusivo. Sí, qué mas me da si hay tres profesores, uno está dando sociales, otro... pues qué tontería que unos estén fuera. Es que hay movimiento. Es un aula con movimiento. Pero, si hay un trabajo en equipo, que haya un hueco para todos. Que si hay un «Pasapalabra», que haya una pregunta para todos, y eso es una gestión única del

profesor, de los profesores. Y eso se hace mucho... y otras veces no se hace, no encontramos la manera de darles un hueco. Todos los profe tienen ganas de encontrarles un hueco. Es... bueno, que no sale”.

Profesora de PT

Aparece como desafío en la atención a estos alumnos el fomentar un aprendizaje más basado en competencias que en contenidos:

“Tendríamos que tener claro su perfil competencial para poder ayudar a que estos alumnos se puedan integrar bien en este modelo y puedan tener una respuesta. Nos resulta difícil definir en qué cosas son buenos y pueden aportar, y en cuáles están más flojos. Si pudiéramos diseñar los proyectos teniendo en cuenta las competencias de estos chicos, podrían cambiar de rol en función de los proyectos en los que estuvieran y podrían avanzar. Nos ayudaría a tomar decisiones de hacia dónde derivar desde el conocimiento real de la potencialidad del alumno”.

Orientadora

El segundo grupo de alumnos lo forman los alumnos que antiguamente formaban parte del programa de Diversificación Curricular y hoy forman parte del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR).

“Uno de los desafíos más importantes que tiene ahora mismo el modelo por delante es el encaje de los programas de PMAR en el modelo, porque parte de su diversidad está reconocida a nivel legislativo con lo cual tenemos la obligación de dar una respuesta adecuada, y se nos está escapando cómo ayudar a estos alumnos que tienen unas necesidades muy específicas, muy identificadas”.

Orientadora

1.4.3. Sensibilización en torno a la discapacidad.

Ya la profesora de PT compartía lo positivo que resulta para todos los alumnos el tener que convivir con compañeros diferentes y asumir la discapacidad como una realidad. Sin embargo, plantea en este campo un horizonte amplio que es el de la sensibilización para

poder entender desde la empatía la discapacidad como una realidad y no como un problema que hay que tolerar mientras esté presente:

“No llegamos a la profundidad. Llegamos sólo a la realidad que tienes enfrente, y se hacen tolerantes que no sensibles, con la realidad que tienen enfrente, y la toleran durante el tiempo que están. No hemos hecho un cambio de sensibilidad en ellos. Viene «un tonto» y «eres un tonto». «Yo he aguantado al compañero con dificultades porque era el compañero que tenía enfrente. Le he aguantado y le he tolerado. No le he entendido» porque ese es el paso profundo de calado que nos toca hacer en las aulas cooperativas en cuanto a la diversidad: hacer a personas más sensibles”.

Profesora de PT

2. Alumnos avanzados

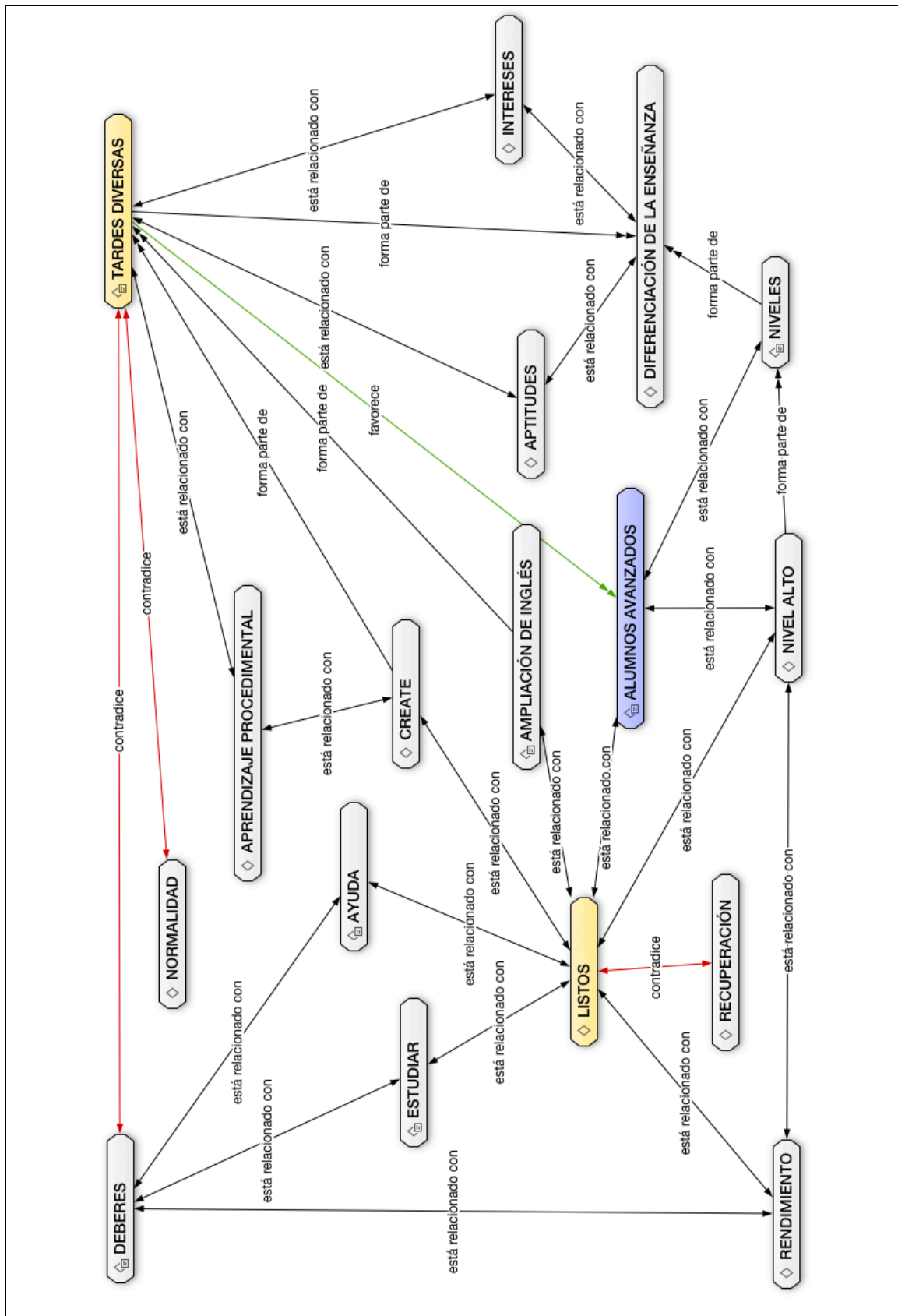
La Figura 7 muestra la red conceptual elaborada a partir de los vínculos entre los códigos relacionados con los alumnos avanzados que emergen en el análisis de datos de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos.

En las entrevistas realizadas, el número de referencias al grupo de alumnos avanzados es muy inferior al de las referencias a los alumnos con dificultades. Los profesores sólo mencionan a estos alumnos en dos ocasiones. La primera, en la explicación que la coordinadora hace sobre el nacimiento de las *Tardes diversas*, viendo que había un grupo de alumnos *más brillantes* a nivel académico que no estaban atendidos. La segunda, la exposición que la tutora de 1º realiza sobre la organización del trabajo en tres grupos (y que se ha mostrado en la Tabla 19), donde también se atiende a lo que ella los alumnos *super high* o los alumnos *cum laude*.

2.1. Percepciones de los alumnos.

Ya en el apartado anterior hacíamos alusión a las dos etiquetas que están instauradas en el vocabulario de los alumnos y que aparecen de manera recurrente en las entrevistas y los grupos de discusión: “los listos” y “los tontos”. En el saco de *los listos* están incluidos los

Figura 7
RED CONCEPTUAL DE ALUMNOS AVANZADOS



alumnos que más saben, los que más estudian, los aplicados, los que sacan dieces, los que hacen todo bien, los que no necesitan ayuda, los que no dejan a los otros hacer cosas porque ellos quieren tener el mejor trabajo... También aparece el término listos en contraposición con la recuperación de lengua o matemáticas, asignatura alternativa al francés a la que van aquellos alumnos que tienen uno o dos años de desfase curricular, o alumnos con dificultades serias en alguna de estas dos materias.

<p><i>“Los que más saben”.</i> Ayoub. 1º ESO</p>
<p>(A propósito de los colores) <i>“Los mejores estudiantes. Los aplicados. Los que sacan dieces”.</i> Moha. 2º ESO</p>
<p><i>“Es que Mariano lo hace bien todo”.</i> Rebeca. 1º ESO</p>
<p><i>“Aunque parezca súper lista, yo me he dado cuenta de que tan lista no es, porque si me pide ayuda a mí, muy lista muy lista no es que sea”.</i> Ilham. 2º ESO</p>
<p><i>“No, él no va a ningún refuerzo, si éste es listo”.</i> Hugo. 1º ESO</p>

En el imaginario de los alumnos los listos aparecen también como aquellos de los que poder aprovecharse para pedir los deberes.

<p><i>“Siempre hay (alumnos que se aprovechan del grupo)”.</i> <i>“De un listo, por ejemplo”.</i> <i>“Todo el día: «dame los deberes, dame los deberes, dame los deberes, déjame copiarte»”.</i> <i>“«Déjamelos, que se me han olvidado en casa»”.</i> Ignacio, Hugo y Aarón. 1º ESO</p>

Sin embargo, la presencia de *un listo* en el grupo es considerado como positivo porque favorece que los demás puedan aprender más:

“Aprendemos más, porque como en los trabajos en grupo, siempre hay uno más listo, aprendemos más y nos conocemos más”.

Sara. 1º ESO

2.2. Medidas de atención.

Los testimonios recogidos en las entrevistas muestran cuatro formas en las que se plantean las medidas de atención a los alumnos avanzados: atención positiva y excluyente involuntaria, trabajo por niveles académicos, establecimiento de relaciones de ayuda, y el programa de las *Tardes diversas*.

2.2.1. Atención positiva excluyente e involuntaria.

“A veces, cuando alguien levanta primero la mano, (el profesor) pregunta a los más listos”.

Ayoub. 1º ESO

Este testimonio no nos debe sonar raro. Y es que independientemente de la apuesta por el cambio metodológico, hay formas de trabajo tradicional muy difíciles de abandonar y en las que de manera involuntaria los profesores seguimos cayendo. El comentario de este alumno constata lo que Spencer Kagan (2009) llama "profesor A" en un sistema de enseñanza tradicional: El profesor lanza una pregunta en voz alta, y los alumnos levantan la mano para que el profesor los elija para responder. Generalmente, los que levantan la mano son los alumnos que saben la respuesta, de tal forma que la interacción que establece el profesor excluye a todos los alumnos que no saben. Lo que resulta fácil para muchos profesores es señalar a los alumnos que seguramente van a acertar con la pregunta, los que Ayoub llama: *los más listos*.

2.2.2. Trabajo por niveles académicos.

Esta medida ya ha sido desarrollada en el apartado anterior sobre las medidas para atender a los alumnos con dificultad. Como ya hemos mostrado, en algunas aulas las medidas de apoyo no están centradas exclusivamente en los alumnos con dificultades sino también en los alumnos avanzados.

“Tenemos atención también para los del grupo 1 que son los super high. Esos están dando ya modales, condicionales y demás. No puedes tener a un grupo donde hay diez alumnos cum laude, de los cuales cuatro son de altas capacidades, dando el verbo «to be». Y esos chicos tienen su ampliación de inglés. Y en lengua he terminado ya la segunda guía con ellos, porque es que se la comen, y les he empezado a dar cosas de 2º de sintaxis. O por ejemplo... (...)” Ha llegado un momento en el que en esta aula tanto los de arriba como los de abajo están absolutamente atendidos”.

Tutora 2

2.2.3. Establecimiento de relaciones de ayuda.

En algunas ocasiones, los profesores estructuran las actividades del aula de tal manera que se establezcan relaciones de ayuda dando protagonismo a los alumnos avanzados. Éstos trabajan unos contenidos específicos antes que sus compañeros para poder luego hacer de profesores dentro de su equipo.

“El grupo un poquito más avanzado de inglés estuvieron un tiempo con una actividad practicando. La profesora les dio una serie de indicaciones y al día siguiente cada uno de estos chicos en su grupo les dio la clase a sus compañeros. (...) O sobre todo en asignaturas donde ves que algunos claramente ya han entendido todo, pones a los que más dificultades tienen con una pareja o compañero que les puede echar una mano”.

Tutor 4

En alguna ocasión, como ya hemos compartido en el apartado anterior, la organización de este tipo de actividades en las que un miembro del equipo se encarga de presentar a sus compañeros algún contenido, ha generado problemas cuando la actividad ha

ido acompañada de una mala gestión de las medidas para atender a la diversidad como fue el agrupamiento de los alumnos por colores. Durante la realización de las entrevistas, constaté en una de las clases cómo, efectivamente, la medida generaba descontento en el alumnado. En una de mis clases, los alumnos que más rendían (uno por grupo) se separaron del grupo grande para explicarles un tema de lengua que ellos luego debían transmitir a su equipo como «profesores». Un alumno, Breynel, se indignó porque él no estaba en el “equipo de los azules”. Él vio que los alumnos de más nivel se levantaban y se iban, y se enfadó por no formar parte del grupo, porque de una manera u otra sentía que no era incluido en el grupo de “los listos”. En la devolución de los resultados al alumnado, llamó la atención cómo prácticamente todos “saltaban” cuando salió el tema de los alumnos avanzados y los alumnos con dificultades, haciendo referencia al agrupamiento con colores:

“Eso era una discriminación súper-fuerte, se notaba mazo, te sentías como la tonta del grupo”.

“Se fomentaban las etiquetas con esa forma de organizar a los alumnos poniéndoles un color”.

Alumnos de 1º Bachillerato

2.2.4. Programa de las “Tardes diversas”.

Este programa para poder atender también a los alumnos académicamente avanzados ha sido ya presentado en el Capítulo III. La valoración de las *Tardes diversas* que hacen los alumnos en 1º ESO es muy positiva. Los alumnos muestran mucha motivación hacia el programa y consideran que las *Tardes diversas* no son una clase normal:

“No es una clase normal, (...) tenemos diferentes clases en las que nos lo podemos pasar bien, hacemos cosas...”.

Eustaquia. 1º ESO

Lo que no hace normal para estos alumnos esas clases tiene que ver con cuestiones metodológicas: el aprendizaje procedimental, la diferenciación de la enseñanza, la ausencia de deberes, la posibilidad de elegir lo que cada uno quiere hacer... Algunas de estas cuestiones metodológicas, especialmente el aprendizaje procedimental, forman parte de los

objetivos de las ACM desde sus inicios, lo que lleva a plantear una reflexión sobre los modos de trabajo en el resto de las horas si es que los alumnos lo están viviendo como novedad.

“Lo que me gusta es que hay Tardes diversas y eso mola, pues te llevan a hacer un volcán, te llevan a talleres de letras, te llevan a aprender inglés... muchos sitios y diferentes cosas. Son divertidas, es como una hora de relajación con los compañeros”.

Rafa. 1º ESO

“Cada uno tiene que ir a lo que más sabe”.

“A lo que mejor se lo da mejor, para ampliarlo”.

Laila y Eustaquia. 1º ESO

“Lo pasamos bien”.

“No mandan deberes y nos lo pasamos bien”.

“Molan. Es una hora muy guay”.

“Pero porque te eligen a lo que a ti más te gusta y eso mola, hacer lo que más te gusta”.

“O lo que tienes que ampliar”.

Arturo, Breynel, Laila y Elena. 1º ESO

Como compartíamos en el Capítulo III, en el curso escolar 2013/14 se incluyó dentro de las *Tardes diversas* el programa de emprendimiento de la Fundación Créate. El primer año en que se ofertó este taller, el equipo educativo escogió minuciosamente a los alumnos que iban a formar parte de él, ya que al ser la primera vez que el centro trabajaba con esta fundación y sabiendo que iba a requerir de mucho trabajo, interesaba que la experiencia funcionase bien “sí o sí”. Se escogió a alumnos que garantizasen su implicación en el taller. Aunque no siempre fuesen académicamente brillantes, la mayoría de ellos eran del grupo de alumnos avanzados, el considerado por los alumnos como de *los listos*:

“Cuando lo de Créate salió en las noticias, le dije a mi madre: «Pero mamá, ¿no entiendes el significado? ¡Está diciendo que aquí sólo van los más listos de los 22 colegios que han ido!»”.

“Moha y yo tenemos la misma cosa pensada de Créate: que son los más listos. Mira, porque están todos los más listos de la clase, excepto dos personas que ahí a mí no me cuadran. No me cuadran.”

Bárbara. 2º ESO

La elección de los alumnos avanzados para el grupo de Créate el primer año no gustó a varios alumnos que habrían querido formar parte de la experiencia. En las entrevistas se deja entrever un conflicto por parte de estos alumnos al no ser considerados parte del grupo de *los listos*.

“Es que no me parece normal, porque se supone que los de Créate son gente que sabe trabajar en grupos, son responsables y todas esas chorradas. Pero es que yo he visto que hay dos personas que no son ni responsables ni son nada, y teniendo dos vacantes, ¿no podemos llegar y coger a otros? Es que no me parece bien la elección. Porque ahí afuera hay gente que también podría estar metida, en vez de otros que no han hecho ni porra.

No me ha gustado porque todos teníamos que haber podido estar ahí... inventando cosas”.

Bárbara. 2º ESO

El trabajo realizado exigió mucha implicación a los alumnos, de aprendizaje de trabajo en equipo y de trabajo duro. Así lo constata un año más tarde la misma alumna que no participó del programa pero que fue testigo del ritmo de trabajo de sus compañeros:

“Ellas han estado en «Créate» y saben cómo funciona un grupo, lo duro que es un trabajo en grupo”.

¿Y eso en el aula cooperativa no se había vivido antes así?

“Sí, pero no con trabajos tan duros”.

Bárbara. 3º ESO

Si bien, las *Tardes diversas* tienen muchos elementos positivos, algunos profesores consideran que la evolución del programa con los años ha desvirtuado el objetivo inicial, y plantean como desafío frenar, evaluar y tomar medidas realistas:

“Nos da miedo decir: «Es que no nos ha funcionado». (...) Todos los años hemos dado un informe en el que mandábamos nuestra opinión, y evaluábamos el taller. Y un porcentaje muy alto de la evaluación no era positivo, porque de dieciocho alumnos, había 10 que estaban obligados. (...) No nos hemos parado a analizar bien las Tardes diversas. ¿Funcionan? ¿Es lo que queríamos? Pues si no, a lo mejor

tenemos que quitarlas este año, vamos a madurarlo, vamos a ver lo que hacemos y se vuelven a poner al año siguiente de otra forma. Por eso digo que no sé si somos capaces de analizarlo y no ver sólo lo bueno. Ver también lo malo, que bueno hay muchas cosas”.

Profesor 1

Cerramos aquí uno de los capítulos tal vez más controvertidos de este estudio, por la discusión que pueden generar las diferentes miradas que sobre la diversidad tienen alumnos, profesores, centro y sistema educativo en general, y sobre cómo estas diferentes miradas llevan a acciones más o menos inclusivas. En el Capítulo VIII dedicaremos espacio a esta discusión.

CAPÍTULO VII

LA RELACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS

Iniciamos el último de los capítulos donde compartimos los resultados que nacen del análisis de los datos recogidos en las entrevistas a los alumnos y profesores. Este último capítulo se centra en cómo los alumnos perciben y experimentan la relación que entre ellos se establece dentro de las ACM. El hecho de ser un grupo tan numeroso de alumnos en la misma aula y la disposición de las mesas en equipos genera un clima de aula específico y unas relaciones mediatizadas por la continua interacción cara a cara, la diversidad de capacidades y de motivaciones hacia el trabajo, y por el conflicto.

La Figura 8 muestra la red conceptual relacionada con la relación que se establece entre los alumnos en las ACM. La red ha sido elaborada a partir de los vínculos entre los códigos que emergen en el análisis de datos de las entrevistas realizadas a profesores y alumnos.

Ya al inicio del proyecto uno de los objetivos que se planteaba el equipo educativo era ofrecer un modelo en el que más allá de lo académico, las relaciones humanas y el trabajo en equipo ocupasen un lugar importante dentro del aprendizaje de los alumnos:

“La idea de poder globalizar los aprendizajes, de favorecer el trabajo en equipo, de que los alumnos aprendiesen entre ellos y con ellos...”.

Jefe de Estudios

“Pretende ser un proyecto que cambie todo, que cambie la manera de enseñar, la manera de aprender, la manera de relacionarse de los chicos”.

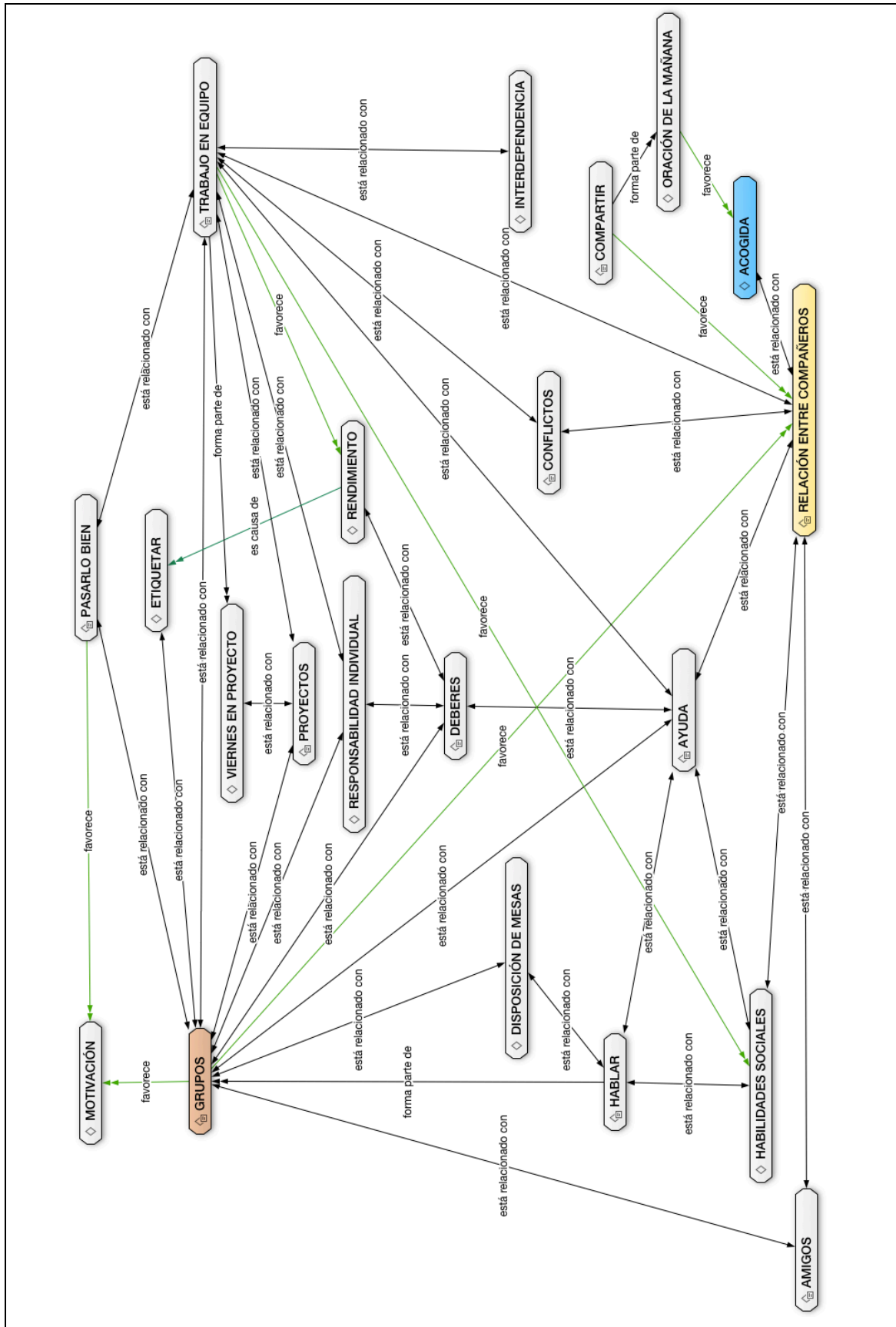
Orientadora

Y es cierto que en las ACM se vive un clima de convivencia peculiar. Dos son, en boca de los alumnos, los elementos que favorecen la relación entre ellos: el clima de aula y el trabajo en grupo.

1. El clima general de aula

El clima general de acogida que se vive en el aula ha aparecido ya en otro apartado como uno de los elementos característicos que alumnos y profesores identifican en la relación que entre ellos se establece. El ser un grupo tan numeroso en el que se dedican muchos

Figura 8
RED CONCEPTUAL DE LA RELACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS



espacios para compartir refuerza la identidad de grupo a nivel de aula. Los alumnos se sienten bien en clase y aunque reconocen la presencia de conflictos no identifican éstos como los protagonistas del clima de aula:

“No somos C y D, somos CD. Y eso a mí me gusta, que seamos una clase, que somos CD”.

Sara. 1º ESO

“Como en 2º estábamos todos y éramos un mogollón, éramos creo que cincuenta o por ahí, entonces no había problemas de amistades, porque si estás enfadado con él, tienes otro, porque hay muchos, pero ahora como la clase es más pequeña y está más cerrada entonces hay más discusiones que el año pasado”.

Rafa. 3º ESO

“Ojalá (que el año que viene hubiese aulas cooperativas). Molaría, porque es mejor estar todos juntos. Es que el año que viene nos separarán y estamos unidos. Somos una clase. A ver, tenemos algún conflicto que otro pero nos solemos llevar casi todos bien con todos. No sé, es una clase que estamos unida, hay buen rollo. Cuando nos ponen en grupo nos soltamos más, nos conocemos más. Y entonces nos va a costar separarnos el año que viene”.

Bárbara y Ainara. 2º ESO

“Se está muy bien en clase. No hay el típico grupito que siempre están molestando a la otra gente y cosas así, que en otros años yo sí que he visto que lo había. Como que somos una pequeña familia. Bueno pequeña, que somos cincuenta personas, pero bueno. Y que se está muy bien. Aunque te puedas llevar mal con una persona (...) pero no hemos tenido ningún conflicto serio serio entre dos personas”.

Ilham. 2º ESO

En la entrevista de devolución de resultados, la misma Ilham dice que no está de acuerdo con la persona que ha realizado este último comentario, sin saber que estas palabras salieron de su boca: *“Yo esto no lo veo así, yo sí he tenido malos rollos en clase, pero serios”*. Cuando le digo que la cita es suya insiste en que sí ha tenido malos rollos, ella dice que no se identifica, porque sí cree que había el típico grupito que iba a hacer daño, y que ella estaba dentro de dicho grupo.

Este clima de acogida que el profesorado busca y ofrece al alumno logra generar en los alumnos poco a poco una manera diferente de relacionarse entre ellos. Como ejemplo

podemos compartir dos fragmentos de la participación de una misma alumna en la entrevista grupal realizada en 1º ESO y en una entrevista personal realizada casi al finalizar 2º ESO. Su manera de presentarse al grupo en el inicio de la entrevista grupal realizada a los pocos meses de entrar en las ACM muestra la forma en que ella se relacionaba con sus compañeros en la cotidianidad del aula:

“Me gusta que me digan la verdad, no me gusta la gente falsa (mirando a la cámara) que sois unos putos falsos (se empieza a partir de risa) todos. ¿Vale? (mirando y señalando a cada uno del grupo) todos vosotros”.

Ilham. 1º ESO

A mediados de 2º ESO, la misma alumna fue entrevistada para preguntarle por el proceso de las aulas y su proceso personal. El cambio es patente:

“He cambiado mucho, sobre todo en el respeto a la gente. Yo antes no respetaba la opinión de la otra gente, sentía como que mi opinión era la que valía y ya está, y la opinión de la gente no valía, como que cuando yo hablaba todo el mundo me tenía que prestar atención pero cuando hablaba otra gente... «buá, no sirve para nada, lo mío es lo bueno y ya está». Y en eso sí que noto que he cambiado”.

Ilham. 2º ESO

2. Trabajo en equipo

El segundo elemento que favorece la relación entre los alumnos es el trabajo en equipo. Desde la perspectiva de 1º Bachillerato, una de las alumnas comparte en la entrevista de devolución de resultados, apoyada por el resto de compañeros, que una de las cosas que falta en las ACM es enseñar a los alumnos a trabajar en equipo, porque aunque se les dice que tienen que dividir las tareas, luego cuesta muchísimo a la hora de la práctica, y que los profesores no ayudan bien a trabajar en equipo. Otro alumno quiere aclarar que cuando se habla del trabajo en grupo no quiere decir que se hagan algunos trabajos en grupo, sino que en TODAS las clases los alumnos están en grupos.

Los alumnos comparten que el estar en grupos les permite conocerse más.

(El año pasado) *“era más grupal, trabajábamos en grupo y había como una relación también de que en tutoría nos contábamos las cosas. Y este año en las clases ya no es tan grupal, es más todo individual, ya no tenemos la misma relación que el año pasado o en 1º. No es que nos estemos insultando todo el día ni que nos llevemos mal, pero no hay la misma confianza”*.

Rebeca. 3º ESO

Los alumnos identifican dos elementos positivos del trabajo en grupo: la motivación de poder hablar y la posibilidad de poder ayudarse. Al mismo tiempo, reconocen dos elementos negativos: la presencia de alumnos que se aprovechan del grupo y la presencia de conflictos por el roce cotidiano.

2.1. Interacción cara a cara.

El primer elemento relacionado con el trabajo en grupo es la posibilidad de relacionarse. Efectivamente, la disposición de las mesas en grupos establece un modo de trabajo cuyo objetivo es la interacción cara a cara, que los alumnos hablen y se relacionen. Y esta posibilidad que tienen de hablar les motiva. En las primeras entrevistas grupales realizadas a los alumnos en 1º ESO, varios alumnos identifican el trabajo en grupo como algo que les gusta en comparación con su colegio antiguo donde el trabajo era individual y no podían relacionarse con sus compañeros durante las horas de clase:

“Me gusta mucho el aula cooperativa porque en mi otro colegio estábamos siempre separados en posición de examen y aquí estamos siempre casi siempre en grupo y hay más conversación entre compañeros”.

Adrián. 1º ESO

“A mí me gusta que estemos en grupos”.

Pedro. 1º ESO

Si bien el trabajo en grupo busca que los alumnos aprendan a partir de la interacción, es necesario que el profesorado sepa gestionar de manera adecuada esta forma de trabajo, ya

que es propensa a las distracciones. El cambio a esta forma de trabajo no resulta fácil para los profesores, que no han sido formados para ello, y en algunas ocasiones recurren a medidas tradicionales para gestionar situaciones que les resultan difíciles. Los alumnos son conscientes de que se divierten más estando en grupo y rechazan la vuelta a la disposición tradicional, a la que recurre todavía la mayoría de profesores para realizar exámenes, y algún profesor cuando no tiene otras herramientas para gestionar dichas situaciones:

“Cuando haces trabajos con los grupos te diviertes, empiezas a hablar...”.

Juanjo

“«¿Que estáis hablando mucho?: Posición de examen». Para eso no pongas grupos”.

Ilham. 1º ESO

Esta vuelta a la gestión tradicional del aula se manifiesta en el relato de un alumno de 3º ESO, que comparte cómo la disposición de las mesas en grupos facilita una interacción que no siempre está relacionada con las distracciones sino muchas veces con el trabajo, mientras que la disposición tradicional de los alumnos sentados de manera individual o en parejas, pero todos mirando a la pizarra, dificulta dicha interacción y a veces es etiquetada por los profesores como una interacción disruptiva:

“En 2º, si tenía alguna duda, se lo preguntaba a algún compañero de grupo. Ahora estamos de dos en dos y si se lo pregunto al que tengo al lado y no lo sabe... qué voy a hacer. Y si se lo pregunto al de delante, a lo mejor me regaña el profesor por estar hablando en clase”.

Sí puedes hablar con el de al lado pero no puedes hablar con el de delante.

“Claro. Porque le distraigo. Bueno, en el grupo también se distrae, pero al estar en frente no se nota tanto. En 2º estábamos así (mirándonos cara a cara), que no es lo mismo que darse la vuelta para responder al compañero de atrás. Y a veces eso el profesor lo malinterpreta, y a lo mejor se cree que estamos hablando de otra cosa”.

Sergio. 3º ESO

Independientemente de si la interacción está asociada al trabajo o a las distracciones, la posibilidad de hablar durante la clase permite a los alumnos empezar a trabajar habilidades sociales básicas, como el conocimiento del otro, enfrentarse a la timidez, etc.

“Puedes comunicarte más y que se te quite un poco la vergüenza”.

Adrián. 1º ESO

“Tendrás que conocerle mejor, porque tú no puedes decir por ejemplo: «no me caes bien, hala, fuera de mi grupo»”.

“Ya claro, intentar conocerle un poco”.

Ilham y Paca. 1º ESO

“Cuando nos ponéis en grupo nos soltamos más, nos conocemos más”.

Ainara. 2º ESO

“Podemos aprender cosas que no aprendemos en clases normales, por ejemplo a colaborar, a trabajar en equipo, a respetarnos”.

Rafa. 3º ESO

Algunos alumnos reconocen haber encontrado un espacio de relaciones humanas positivas que hasta entonces no habían encontrado en la escuela:

“A mí sí que me ha gustado el cambio de clase porque en el otro colegio me llevaba mal con la gente”.

César. 1º ESO

“Me ha gustado mucho el cambio, los compañeros son bastante buenos. En el otro colegio no me trataban muy bien los profesores ni los compañeros”.

Bárbara. 1º ESO

2.2. Ayuda mutua.

El segundo elemento relacionado con el trabajo en grupo y que los alumnos identifican como algo positivo es la posibilidad de prestarse ayuda unos a otros. En la

mayoría de las ocasiones, esta ayuda se ofrece o se recibe de manera natural, sin que los profesores hayan programado espacios específicos para ello:

“Cuando necesitas ayuda no tienes que estar yéndote para allá porque como estás al lado puedes preguntar”.

Raquel. 1º ESO

“Lo más fácil es que estamos en grupo y en cualquier momento que no entiendas algo te pueden ayudar ellos que están al lado”.

Sergio. 1º ESO

“Puedes pedir los consejos a tus compañeros, si no entiendes algo bien les puedes preguntar”.

Ignacio. 1º ESO

“Cuando estás en el grupo, los compañeros te ayudan mucho. Si no entiendes algo o te ven ahí pillado, te dicen: «mira, eso es fácil», y te lo pueden explicar. En cambio, si estás solo tienes que estar pensando tú o si no preguntar al tutor. (...) Me gusta estar con Breynel, porque me explica bien”.

Bárbara. 2º ESO

En la entrevista de devolución de resultados, una alumna comparte (y el resto corrobora) que si bien esas relaciones de ayuda no están tan presentes en las aulas tradicionales una vez que han abandonado las ACM, sí es verdad que el haber pasado por ellas ha hecho que se haya generado la cultura del trabajo en equipo y la ayuda, y eso lo ve en sus compañeros actuales de Bachillerato que no han pasado por las ACM: *“les cuesta más pedir ayuda, o estar dos personas juntas y ponerse a hacer un ejercicio juntos, explicándose uno a otro”.*

Algunos alumnos aprecian el hecho de poder explicarse entre ellos lo que el profesor ha explicado previamente, porque así lo entienden mejor, aunque no terminan de ponerse de acuerdo en el valor de esta forma de trabajo, ya que consideran que pueden transmitir errores si los que están explicando a sus compañeros han comprendido mal:

“El profe explica una cosa a toda clase, y es que quien te ayuda de verdad son los de tu grupo, porque en el grupo están... se explican entre ellos, explicamos nosotros”.

¿Y eso es bueno o es malo?

“Eso es malo, porque si no te has enterado tú, ¿se lo explicas mal a los demás? Pues no, porque... también lías a los demás”.

“El que debería explicar más es el profesor”.

“Nosotros también tenemos jefes de grupo y para eso nos han elegido jefes de grupo porque saben los profesores que nos vamos a enterar más”.

Yasmine, Paca y Rebeca. 1º ESO

Los alumnos dan ya por hecho que el hecho de estar en grupos es porque se tienen que ayudar y no comprenden en ocasiones la importancia del trabajo individual y autónomo:

“Me dijo que yo estaba medio ayudando, sería chivándole las cosas, porque yo pensé que era en colectivo, y estaba ayudando a los demás”.

“De eso se trata estar en grupo, ¿no?”

“Era colectivo pero la profe me dijo que individual. Y entonces me dijo que estaba chivándose a los demás”.

Yasmine e Ilham. 1º ESO

Si bien las relaciones de ayuda aparecen la mayoría de las veces de forma natural y no preestablecida, otras veces los profesores programan espacios dentro de las actividades de aula para promover esta relación de tutoría entre iguales:

“Los alumnos del grupo más avanzado de inglés estuvieron practicando, recibieron una serie de indicaciones y al día siguiente cada uno de estos chicos en su grupo les dio la clase a sus compañeros. Sobre todo en asignaturas donde ves que algunos claramente ya han entendido todo y otros no, pones a los que más dificultades tienen con una pareja o compañero que les puede echar una mano”.

Tutor 4

La agrupación de los alumnos se hace pensando en fomentar estas relaciones de ayuda. Cada equipo está conformado por alumnos de diferentes niveles académicos buscando la heterogeneidad en todos sus aspectos (mezclando chicos y chicas, alumnos de diferentes religiones, nacionalidades, razas perfiles de trabajo y aprendizaje, etc.). Si bien la heterogeneidad es un punto a favor para promover el aprendizaje social, en algunas ocasiones

la forma de agrupamientos ha favorecido que los alumnos establezcan etiquetas dentro del equipo, asumiendo quién es el que debe prestar ayuda a los demás.

“Él era, se supone, al que había que preguntarle, el que te ayudaba en el grupo. No me gusta mucho que ahora sea yo, se supone, el que tiene que tirar un poco del grupo, porque yo prefiero que ni dependan de mí ni yo depender de ellos”.

Moha. 2º ESO

“Muchas veces le pido ayuda a Lidia, porque a Yosber no le voy a pedir ayuda, obviamente... Le pido ayuda a Lidia, y alguna vez me pide ayuda a mí también, en matemáticas. Aunque parezca súper lista, yo me he dado cuenta de que tan lista no es porque si me pide ayuda a mí... muy lista, muy lista no es que sea”.

Ilham. 2º ESO

Algunos tutores favorecen el que los alumnos puedan en cierto modo elegirse entre ellos, siempre y cuando se respete una cierta estratificación que asegure la heterogeneidad de rendimiento en los equipos. Una alumna comparte cómo lo organizan y deja entrever cómo la etiqueta de “los listos” y “los tontos” forma parte de su forma de relacionarse en el ámbito académico cuando trabajan en equipo:

“Los que se esfuerzan van eligiendo a gente que puede estar en su grupo, que pueden ayudarles a avanzar. Entonces vas cogiendo a gente que crees que puedes ayudar o que te pueden ayudar a ti. Y así están los grupos más o menos repartidos. No puedes elegir a todos los listos, porque... o sea listos... a los que se esfuerzan, porque son los que están eligiendo otros grupos, y puedes elegir a gente que también te cae bien, pero que o no está eligiendo porque no podía o se esfuerza un poco menos y puedes ayudarle a esforzarse más”.

Paca. 1º ESO

2.3. Compañeros que se aprovechan del equipo.

El tercer elemento relacionado con el trabajo en grupo y que es considerado como negativo por los alumnos es el hecho de que hay alumnos que se aprovechan del trabajo de sus compañeros de grupo tanto en los proyectos en el aula como a la hora de hacer los

deberes en casa. Este es uno de los principios del aprendizaje cooperativo que parece no haberse logrado en el proyecto, el de la responsabilidad individual, el asegurar que todos los alumnos trabajen de manera individual.

Los deberes que los alumnos deben realizar en casa es uno de los elementos en los que se constata la falta de trabajo por parte de un sector de alumnos. No es raro ver a ciertos alumnos de forma repetitiva en las horas de patio copiar las tareas de casa del cuaderno de algún compañero. Los alumnos lo tienen asumido y algunos se ofrecen a prestarles las tareas:

“Me está resultando fácil copiar los ejercicios, porque el de al lado siempre los tiene. Si se te olvida algo se lo copias y ya está. Por ejemplo hoy he copiado en francés. Enterito”.

César. 1º ESO

“Todo el día: «dame los deberes, dame los deberes, dame los deberes, déjame copiar»”

“«Déjamelos, que se me han olvidado en casa»”

“Todos los días”.

Aarón, Hugo e Ignacio. 1º ESO

“Esto ha pasado, en mi mesa al menos. Nos mandaron deberes, y al día siguiente viene uno sin ellos. Pues nosotros no le dejamos sin ellos”.

“Claro, le damos las cosas”.

“Le ayudas, le haces los deberes”.

“Aunque le pille la profe”.

Laila, Carmen y Eustaquia. 1º ESO

En el trabajo en equipo dentro del aula se repite la misma dinámica, y algunos compañeros se aprovechan del trabajo de los demás. Un alumno de 1º ESO critica esta forma de trabajo y deja claro que no se puede llamar cooperativa:

“Me parecen fáciles los trabajos en grupos porque me gusta hacer los deberes en grupo”.

“Nunca los hace”.

“Porque te lo hacen todo”.

Juan Carlos, Samuel y Raquel. 1º ESO

“No es cooperativo porque no coopera la gente, sólo coopera uno”.

Hugo. 1º ESO

Esto genera bastante incomodidad entre los alumnos que suelen trabajar y se suelen esforzar y es fruto de los principales conflictos dentro del equipo:

“Nosotros trabajamos bastante en grupo. Pero lo que me molesta es que si en un grupo, hay alguna persona del grupo que le da igual, que no se esfuerza, que...”

“Que no se esfuerza y lo copia luego del de al lado en el último segundo”.

“Claro, no lo intenta aprender aunque se lo estemos repitiendo cincuenta veces, entonces...”

“Los que no se esfuerzan”.

Rebeca y Paca. 1º ESO

“Una cosa es que nos tenemos que ayudar, y otra cosa es que lo esté copiando otro”.

Ilham. 1º ESO

Sin embargo, según pasa el tiempo y los alumnos conviven en las aulas, van adquiriendo la capacidad de diferenciar qué alumnos se aprovechan del trabajo de los demás y cuáles tienen dificultades y necesitan apoyo, como compartíamos en alguna de las citas del Capítulo VI.

Si bien en los últimos años se está haciendo una apuesta por la vuelta a la metodología del trabajo por proyectos, durante mucho tiempo la forma de trabajo era la tradicional, teniendo a los alumnos distribuidos en grupos y realizando algún trabajo en grupo. Hasta el momento he mantenido el término de “trabajo en grupo” frente al “trabajo en equipo”, porque es el término utilizado por los alumnos y por los profesores. Sin embargo, detrás de la terminología se esconde probablemente el elemento que según los alumnos falta, aunque no lo nombren de esa manera: la identidad de equipo que genera interdependencia y corresponsabilidad. Una mala gestión de la interdependencia, especialmente en lo que se refiere a las calificaciones, puede generar conflictos dentro del equipo y el hecho de que los alumnos que suelen trabajar terminen siendo reacios al trabajo en equipo, ya que lo relacionan con tener que hacer el trabajo que otros no hacen para que ellos alcancen unas

notas que no se merecen, o con obtener unas bajas calificaciones porque algún compañero de equipo no ha hecho el trabajo que le correspondía.

“Si le haces el trabajo a los demás se van a llevar la misma nota y yo de eso no estoy de acuerdo”.

Bárbara. 3º ESO

“Siempre he dicho de las Aulas Cooperativas que al trabajar en grupo la nota de los demás también te influye a ti, y si los demás no son responsables igual que tú te pueden bajar la nota”.

Rebeca. 3º ESO

Con el proyecto **“Viernes en proyecto”** en 3º ESO, se hizo un énfasis importante en el trabajo por proyectos, y aunque los alumnos ya no estudiaban en las ACM, sí mantenían un día a la semana de trabajo en equipo. En estos proyectos se visibilizaba la dificultad de los compañeros para asegurar la responsabilidad individual en el trabajo en equipo. Si al salir de las ACM los alumnos siguen identificando el trabajo en equipo con compañeros que eluden su trabajo y con conflictos por todo ello, quiere decir que aquí aparece un desafío importante para el profesorado, como elemento a trabajar con los alumnos desde la primera semana de 1º ESO.

“Algunos compañeros no hacen nada y siempre te tienes que llevar tú el marrón. A lo mejor no han hecho nada y te lo dicen un día antes, y tienes que hacerlo tú todo”.

Eustaquia. 3º ESO

“En Viernes en proyecto sólo aprenden cuatro, los que están trabajando, son los únicos que aprenden porque los demás no aprenden nada”.

Bárbara. 3º ESO

Esta forma de trabajo que permite que unos alumnos se aprovechen de otros genera un concepto de dependencia que se aleja de la interdependencia deseada en el aprendizaje cooperativo. Si bien el aprendizaje cooperativo pretende generar dinámicas de interdependencia que favorezcan que los alumnos se sientan en el mismo barco aprendiendo todos a trabajar de manera autónoma y en equipo al mismo tiempo, lo que algunos alumnos comparten es que trabajar en grupo fomenta dependencia en contraposición con la autonomía

deseada. Cuando se le pregunta a una alumna de 2º si seguiría con el proyecto de las ACM en 3º (cuando todavía el proyecto de las ACM no existía en 3º) ella responde que sí, aunque comprende que en algún momento hay que dar un paso, dejando caer que para madurar es necesario un trabajo autónomo en el que la interdependencia no tiene cabida:

“Algún día tenemos que hacer ese cambio porque no vamos a estar toda nuestra vida en grupos. (...) No vamos a estar toda nuestra vida dependiendo del que esté al lado”.

Ilham. 2º ESO

2.4. Conflictos entre compañeros.

La novedad de las ACM con respecto a las aulas tradicionales es la presencia de conflictos que surgen entre los alumnos por el mero hecho de estar trabajando en equipo y tener cada uno expectativas, objetivos y formas de proceder diferentes. Estos conflictos constituyen el cuarto elemento relacionado con el trabajo en grupo que aparece en las entrevistas. Los alumnos no cuentan con las herramientas necesarias para resolver de manera asertiva sus diferencias, y se hace necesaria la presencia de los profesores o del tutor para ayudarles a resolver dichos conflictos. Algunos profesores a veces interpretan este tipo de conflictos como una traba para que los alumnos avancen en la tarea asignada. Otros lo ven como una oportunidad para que aprendan a trabajar en equipo.

Los alumnos hacen distinción entre conflictos grandes y pequeños. Los conflictos pequeños son muy habituales, pero son reconocidos por los alumnos como lo que son, pequeños conflictos que forman parte de la convivencia:

“En individual se hace más despacio y en cambio en equipo se hace mucho más rápido, aunque en equipo se discute más”.

Ignacio. 1º ESO

“Hay muchas peleas. Bueno, discusiones, pero al final son una tontería. Siempre acabamos disculpándonos, y es fácil, siempre estamos juntos normalmente”.

Paca. 1º ESO

Los conflictos grandes también están presentes, aunque los alumnos son conscientes de que el centro no es ajeno y no se despreocupa ante la presencia de dichos conflictos:

“En mi antiguo colegio me pegaba y no me expulsaban. Aquí me pego, le hago a mi amigo por ejemplo sólo así y ya me expulsan un día. Allí hacía así, le pegaba puñetazos... y nada. Me castigaban sólo diez minutos y el recreo”.

Samuel. 1º ESO

Efectivamente, uno de los papeles más cotidianos de los tutores se centra en mediar en los conflictos e intervenir en el caso de que dichos conflictos vayan asociados a expresiones de violencia física o verbal.

En las entrevistas de devolución de resultados a alumnos y profesores surgen dos comentarios curiosos. Algunos profesores insisten en que esta preocupación del profesorado por ayudar a los alumnos a resolver los conflictos no es propio de las ACM sino que forma parte de *“el estilo de Piquer”* que ya hemos mencionado con anterioridad. Por otro lado, algunos alumnos dicen que muchas veces hay cierta obsesión por meterse en los conflictos, y que a veces los profesores intervienen en conflictos que no son tan grandes y que pueden resolver ellos de manera autónoma, mientras que otras veces algún alumno ha pedido un cambio de equipo por tener un conflicto serio con algún compañero y no ha sido atendido por el tutor.

La presencia de tres profesores facilita la gestión de dichos conflictos, ya que permite una resolución inmediata, en el mismo momento en que el están teniendo lugar. En esas ocasiones suele ser el tutor (aunque no siempre) el que *“se libera”* de las tareas programadas si es posible y se retira al despacho con el alumno o los alumnos involucrados para resolver el conflicto que ha surgido. Esto supone que en muy poco tiempo el equipo de profesores tenga que reorganizar el modo de trabajo programado para continuar sin perder la esencia de la actividad.

La inmediatez en la resolución del conflicto es una de las características que permite el modelo de las aulas:

“Si te ha pasado algún problema, los profesores lo intentan solucionar lo más rápido posible, no lo van dejando, dejando hasta que se olvida”.

Rebeca. 1º ESO

“Me parece absolutamente atómica la inmediatez en la resolución de todos los conflictos y las medidas que se toman con todos los conflictos que ocurren en el aula entre ellos. El hecho de tener aquí el despacho, el teléfono... esto te da una inmediatez para tratar todos los temas, todos los conflictos, todas las tutorías. Todo, todo”.

Tutora 2

“Cuando tienes algún problema (la tutora) se interesa por ti. Yo he tenido problemas con otra chica y con otro compañero de clase que habíamos tenido problemas, y ella nos ayudó bastante”.

Ilham. 1º ESO

Tanto en los casos individuales (conductas disruptivas) como en los grupales (conflictos de equipo) la dinámica suele ser la misma, y el tutor fomenta un espacio en el que los alumnos comparten con el tutor, y si es un conflicto de grupo también con sus compañeros, cómo han percibido la situación y cómo se sienten ante ella, para luego intentar llegar a acuerdos individuales o grupales desde el convencimiento de la necesidad de que todos cedan y renuncien a algo en aras del bien de la clase o del grupo. En estas situaciones, el avance académico se desplaza a un lugar completamente secundario y se dedica todo el tiempo necesario a resolver el conflicto. Si la resolución del conflicto ha llevado mucho tiempo, luego se decide con el tutor o los profesores la pertinencia o no de readaptar las tareas asignadas que tienen para que puedan avanzar y terminar a tiempo.

La cantidad de espacios generados para la resolución de estos conflictos es uno de los elementos que han generado una mejora significativa de la convivencia a nivel de centro:

“Lo que todo el mundo coincide, independientemente de que haya gente más o menos afín (al proyecto), es que la convivencia en el centro ha mejorado enormemente con ellas (las ACM)”.

Tutor 4

Cerramos aquí, con la percepción de los alumnos sobre la relación que en las ACM se establece entre ellos, los capítulos de resultados del análisis de datos recogidos en las entrevistas. El siguiente capítulo lo dedicaremos a la discusión de todos los resultados y a las conclusiones del trabajo de investigación.

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En los capítulos anteriores hemos compartido los resultados del análisis de datos recogidos en este estudio. Este último capítulo recoge la discusión y valoración personal de los resultados a la luz del marco referencial compartido en el Capítulo I y de mi experiencia personal en el proyecto en los últimos 11 años.

En la reflexión previa a este trabajo de investigación introducía la importancia de realizar un análisis de nuestra acción educativa que permita una valoración, a la luz no sólo de nuestra experiencia sino también de la teoría psicopedagógica, de aquellos aspectos en los que dicha acción educativa resulta coherente o incoherente con nuestra intencionalidad, la realidad en la que nos movemos y los resultados que obtenemos, de cara a poder plantear los desafíos que se presentan a futuro para la mejora del modelo.

En los capítulos III a VII hemos presentado la percepción que profesores y alumnos tienen sobre su vivencia de las ACM y sobre el significado que le dan al proyecto en sí, intentando evitar todo tipo de juicios de valor personales que interfieran a la hora de trasladar esa vivencia.

En el presente capítulo comparto, ahora sí, una valoración personal de aquellos aspectos que considero constituyen los principales desafíos para nuestra acción educativa y la mejora del modelo. Como ya comentaba en la reflexión previa, esta valoración está más impregnada de mi subjetividad que los capítulos anteriores. Aun así, mi intento es que no nazca de mis caprichos, percepciones o estado de ánimo en el que realice la valoración, sino que sea contrastada con la realidad que viven los alumnos y la realidad del centro, así como con la teoría psicopedagógica desarrollada en el Capítulo I. Con todo, es evidente que existen tantos capítulos de discusión como profesores tiene el centro. Comparto aquí el mío.

En el primer apartado vuelvo sobre la realidad del alumnado del centro. El siguiente apartado se centra en los cinco temas sobre los que voy a desarrollar la discusión. En cada uno de ellos desarrollaré, a partir de una intencionalidad explícita o implícita, qué acciones se están realizando y en qué medida dichas acciones son coherentes o no con la realidad de alumnado que tenemos y con la intencionalidad expuesta. Los dos últimos apartados presentan los desafíos a nivel interno para la mejora del proyecto y las conclusiones generales de la investigación.

1. La realidad en la que nos movemos

En el capítulo III hemos conocido la realidad de diversidad en la que se mueve el Centro de Formación Padre Piquer. Una diversidad que se expresa en la cultura, en las aptitudes y ritmos de aprendizaje de los alumnos y en la complejidad sociofamiliar que viven muchos de nuestros alumnos en su día a día.

El alto porcentaje de alumnos de origen extranjero llena la escuela de colores culturales, religiosos y lingüísticos. No resulta fácil *a priori* enfrentarse a una realidad así en unas aulas de educación secundaria, y trabajar bajo el mismo techo con alumnos de diez o doce nacionalidades diferentes, algunos de los cuales han empezado a usar el castellano por vez primera hace sólo unos meses. Como bien apunta alguno de los profesores en su reflexión, nuestro trabajo se dedica muchas veces más al abrazo que a la parte académica. Qué poco sentido tiene a veces dedicarle tiempo a que los alumnos aprendan quién era el emperador Constantino, cuando están aterrizados en Madrid hace tres meses y, con 14 años de vida que tienen, han empezado a vivir con una madre a la que hace nueve años que no veían, dejando atrás todo aquello que les daba seguridad.

También en la cuestión académica, la diversidad cultural nos presenta un desafío. Antes podíamos hablar de la llegada de Colón a América desde una sola perspectiva, aunque esa perspectiva estuviese “un tanto condicionada” por el lugar geográfico, económico y cultural desde el cual se realizaba dicha reflexión. Hoy no sólo tenemos que aprender a trabajar con *otros* alumnos, sino que tenemos que aprender a *aprender de esos alumnos*, despojarnos de nuestras verdades y así empezar a comprender que el aprendizaje nunca está asociado a una verdad única (que por cierto siempre suele ser la de uno mismo).

En los inicios del proyecto de las ACM los problemas de aprendizaje de gran parte del alumnado de origen extranjero iban asociados a una tardía incorporación al sistema educativo español. Muchos eran los alumnos inmigrantes recién llegados que se incorporaban a la escuela a la edad de diez años y con un claro desfase fruto de las carencias en su escolarización en el país de origen. Casi quince años después, esta realidad ha cambiado, y son ya más los alumnos de origen extranjero nacidos en España o nacionalizados en una edad temprana que los nacidos en el extranjero. Prácticamente todos los alumnos han iniciado su educación primaria en España. Con esto, los problemas de aprendizaje que estos alumnos presentan son diferentes, más relacionados con el contexto sociofamiliar que con su país de origen. Los alumnos que se incorporan al colegio provenientes de países donde no se habla el castellano sí presentan problemas de aprendizaje asociados al desconocimiento de la lengua.

Y ese número ha ido aumentando cada año, ya que cada año es mayor el número de alumnos escolarizados en nuestra Aula de Enlace.

Ya hemos hecho referencia en tres ocasiones a los problemas de aprendizaje: por una escolarización tardía en el sistema educativo español, por el desconocimiento del idioma y por el contexto sociofamiliar de muchos de nuestros alumnos. Este contexto sociofamiliar nos recuerda el informe Coleman y el informe sobre inclusión social de Caixa Catalunya mencionados en este trabajo de investigación. Efectivamente, la realidad social en la que se mueven la mayoría de nuestros alumnos favorece poco su aprendizaje. Igual que en el ejemplo anterior, poco les importarán las guerras del rey Carlos V cuando ellos están manejando una guerra diaria en casa. En ese sentido, la labor del despacho que hemos desarrollado en los capítulos anteriores resulta absolutamente crucial y uno de los grandes logros del modelo de las ACM. Como compartía una de las orientadoras, uno de los grandes logros del proyecto es este recurso que posibilita dedicar tanto tiempo a los alumnos y de hacerlo en su mismo espacio de aprendizaje, un recurso que el modelo de las ACM pone al servicio de un estilo y de una cultura que forma parte del centro desde sus inicios.

En estos últimos años esta preocupación especial por el alumnado en desventaja ha cobrado especial relevancia por dos razones. Primero, porque estos alumnos han sido los más golpeados por la crisis económica por la que estamos pasando. La pérdida de las becas oficiales que hasta hace unos años la Comunidad de Madrid otorgaba se ha sumado a los problemas económicos que día a día viven las familias. Segundo, porque la forzosa y drástica reducción de presupuesto del centro en los últimos años, unida a la privatización obligada de los Ciclos Formativos de Grado Superior, ha obligado al centro a buscar de todas las maneras posibles formas para atender tantas necesidades.

2. Intencionalidad, acción y avances

2.1. Inclusión frente a segregación

Si algo caracteriza al proyecto de las ACM es su intencionalidad última: el deseo de atender desde una perspectiva inclusiva y no segregadora a la diversidad cada vez mayor de alumnos que conviven en sus aulas. Ello implica, como ya hemos compartido al desarrollar los elementos del *Index for Inclusion* (Ainscow & Booth, 2002), crear una cultura escolar que establezca valores inclusivos, así como elaborar políticas de centro y desarrollar prácticas de

aula que movilicen los recursos necesarios y orquesten los procesos de enseñanza y aprendizaje para atender a todos los alumnos sin exclusiones.

Una de las políticas de centro más importantes para lograr este objetivo es el proyecto de las ACM, con una reorganización de los tiempos y espacios y una movilización de recursos materiales y humanos que favorecen el aprendizaje de todos los alumnos dentro del aula. Se trata de una apuesta y un esfuerzo importante a nivel de centro, ya que supone un incremento cuantitativo y cualitativo de recursos.

En el aspecto cuantitativo, el modelo de organización en las ACM requiere no sólo de una inversión económica para rediseñar los espacios de aprendizaje, como hemos compartido en el Capítulo III, sino también de un mayor número de horas de presencia del profesorado en las aulas con respecto a las horas financiadas por la Consejería de Educación. Si bien la situación económica del centro en los primeros años del proyecto facilitaba este esfuerzo, los problemas económicos en los últimos años constituyen una dificultad para mantener dicha apuesta. Aun así, la institución mantiene su opción por privilegiar la movilización de los recursos en este campo.

En el aspecto cualitativo, la introducción del tercer profesor como recurso en las aulas supone un esfuerzo desde el punto de vista organizativo, por dos razones. La primera razón se centra en la dificultad de organizar equipos de profesores que encajen trabajando juntos. No resulta fácil, como han compartido algunos de los profesores, trabajar con otros en una misma aula, y lamentablemente los profesores no estamos acostumbrados a ello. La reestructuración organizativa, pero sobre todo mental, suponen un salto cualitativo a favor de los procesos de inclusión. Cuando hablo de la reestructuración mental me refiero al hecho de que este modo de trabajo conlleva imperativamente un cambio de mentalidad, que en el centro se va constatando poco a poco, sobre cuál debe ser el rol del profesor en el aula, no ya transmisor de conocimientos y juez de los aprendizajes, sino director y guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda razón, de carácter más logístico, está relacionada con las dificultades que la Jefatura de Estudios encuentra en la tarea ímproba de hacer coincidir los horarios de todo el profesorado en una red tan compleja.

Por otro lado, la arquitectura del aula favorece una diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, alejándose de los modelos tradicionales, apuestan por la personalización del aprendizaje y colocan al alumno en el centro del proceso. En capítulos anteriores hemos insistido en la importancia que los alumnos dan a este aspecto y que les hace sentirse atendidos y cuidados por los profesores y por los tutores.

Todo ello nos habla de una coherencia entre la intencionalidad y la acción, ya que el

centro opta por destinar una mayor cantidad y calidad de recursos a los primeros cursos de la ESO con el objetivo de homogeneizar los aprendizajes y compensar así el déficit curricular con el que llegan muchos de los alumnos. Desde ahí, podemos decir que Padre Piquer camina hacia la equidad educativa apostando, como apuntan Ainscow et al. (2012), por la justicia en la distribución de los recursos y de las oportunidades.

El hecho de que el alumnado del programa de compensación educativa y del actual Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) permanezca en las aulas la mayor parte del tiempo, favorece también el avance hacia la equidad educativa en otra de las dimensiones propuestas por Ainscow et al. (2012), la del reconocimiento de la diversidad como un valor y no como un problema.

Retomamos aquí una de las conclusiones del estudio de Tabarini et al. (2015) sobre la vinculación escolar, que hace referencia a la relación que existe entre los esfuerzos de un centro escolar para atender a las diversas necesidades del alumnado y los niveles de vinculación conductual del alumnado hacia los procesos de aprendizaje. Entre los indicadores de la vinculación conductual propuestos en el estudio, los autores rescatan especialmente la implicación o participación activa por parte de los estudiantes en las actividades lectivas y no lectivas de sus centros. En lo que respecta a la vinculación conductual, los relatos de los alumnos han girado especialmente en torno al comportamiento positivo en clase y a su implicación en las actividades académicas, todo ello canalizado en los discursos sobre el control férreo que el centro ejerce sobre estos aspectos mediante los partes de seguimiento y el *Sistema de cartas*. Desde otra perspectiva experimentada fuera de las aulas, el entonces Jefe de Estudios reflexiona también sobre este aspecto. En una de mis últimas entrevistas mantenidas con él, éste utilizaba el ejemplo de la ampliación del proyecto a 3º ESO para ilustrarme en este tema. Según él, antes de la implantación del proyecto de las ACM en 3º ESO, él tenía que entrar una o dos veces todos los días para resolver conflictos en algunas aulas, ya fuese por falta reiterada de trabajo o por conductas disruptivas, y tras la implantación del modelo en 3º su presencia ya no es necesaria.

Y hay otro indicador en el estudio de Tabarini que, aunque no aparece en los relatos de los alumnos, es un hecho constatable en Padre Piquer, y es el de la asistencia regular a clase. Desde el nacimiento del proyecto de las ACM, los niveles de absentismo se han reducido considerablemente hasta prácticamente desaparecer. Éste indicador y los anteriores suponen un logro importante en relación con el efecto que el centro ejerce sobre los procesos de vinculación conductual por parte del alumnado hacia los procesos de enseñanza.

Junto a esta coherencia de la que venimos hablando, encontramos una falta de ajuste en muchos momentos entre la intencionalidad que busca la inclusión, y modos de organización y prácticas de aula que siguen atendiendo a los alumnos desde concepciones tradicionales sobre la diversidad. Ya la misma ley educativa en su redacción sobre la atención a la diversidad predispone al profesorado para actuar desde premisas tradicionales. El artículo 71.2 de la LOE refrendado posteriormente por la LOMCE (Cuadro 7) habla de asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades. Así, la misma ley nos dificulta ver que todos los alumnos son diferentes, que cada uno de ellos aprende de una manera singular, y lo que hace es clasificar a los alumnos: los que reciben una educación ordinaria, y los que requieren de una atención diferente a la ordinaria. Las palabras utilizadas en las leyes se escogen con mucho cuidado, pero luego las traducciones que realizamos en la vida más cotidiana nos juegan una mala pasada, y a la ya primera clasificación que nos ofrece la ley, nosotros cambiamos sin ser conscientes el término “ordinaria” por el término “normal”. El siguiente paso está ya servido en bandeja, y lo hemos leído en alguno de los testimonios: tiene que ver con la etiquetación de los alumnos en función del tipo de atención que reciben. Unos son los *alumnos normales* y otros, para ser políticamente correctos, son los que *necesitan ayuda* y los *superhigh*.

Decía que cambiamos el término *sin ser conscientes*. Y entra aquí en juego lo que tradicionalmente se ha llamado el *currículo oculto*, el que se enseña y se transmite “sin querer”, porque forma parte de un estilo. Muchas veces nuestro discurso teórico explícito va por un lado, pero actuamos a partir de concepciones implícitas que condicionan nuestra acción. Así, bajo la bandera explícita de la atención a los alumnos que se encuentran en desventaja (algo por lo que realmente el centro es reconocido y cuyos logros son evidentes, como luego veremos), atendemos a la diversidad desde concepciones implícitas basadas en la diferenciación entre los *normales* y los *diferentes*, alimentando en ocasiones la segregación y ciertas formas soterradas de exclusión. Un ejemplo claro es el testimonio de varios alumnos quejándose de la etiquetación oculta bajo ciertos modos de agrupamiento. El alumnado aprende estas concepciones implícitas sobre la diversidad que manejamos los profesores, y las traduce en etiquetas más o menos hirientes, unas veces bajo la terminología de *listos* y *tontos*, y otras estableciendo mediante roles sociales qué sector de alumnos es el que está ahí para prestar ayuda y cuál es el que necesita la ayuda de los demás.

En otras ocasiones, la carga de trabajo unida a la falta de formación (que luego abordaremos), hace que se homogeneice la atención dada al conjunto de los alumnos y no se

diversifique la enseñanza. Así, a pesar de la intención de incluirlos, algunos alumnos no reciben los apoyos necesarios y se convierten invisibles.

2.2. Clima

En la definición de escuelas de calidad propuesta por Marchesi y Martín (2014) que hemos compartido en el Capítulo I, los autores dicen que junto con el desarrollo de las competencias cognitivas, la escuela debe favorecer el desarrollo de competencias afectivas, sociales estéticas y éticas del alumnado, así como velar por el bienestar emocional de los alumnos. El proyecto de las ACM nació con esta intencionalidad. La orientadora ya compartía que el proyecto nacía con la intención de cambiar *“la manera de enseñar, la manera de aprender, la manera de relacionarse de los chicos”*.

Si volvemos atrás y revisamos cómo profesores y alumnos comparten su experiencia vivida en las ACM, nos damos cuenta de que éste es uno de los aspectos clave, el cómo los protagonistas se experimentan en relación unos con otros y el efecto que ello produce. Esto nos remite a lo compartido en el Capítulo II relacionado con la metodología del presente trabajo. Esta investigación se ha enfocado como un estudio de casos desde una perspectiva fenomenológica, es decir, a partir de las experiencias subjetivas de los propios participantes. Si bien en un inicio la investigación se planteaba como un estudio evaluativo con temas *éticos* planteados desde fuera del caso, el enfoque fenomenológico ha permitido que surjan, como fruto insospechado, los temas *émicos* planteados por los participantes, que han enfocado su discurso en el aspecto de las relaciones. Tan central es la cuestión de las relaciones, que la forma más lógica para presentar los resultados tras el análisis de las entrevistas ha sido estructurando los diferentes capítulos en función de los diferentes espacios de relación que se establecen en el centro. Así, hemos escuchado a los profesores compartir su experiencia en el trabajo con los compañeros, con sus dificultades y especialmente con sus muchos aspectos positivos, y mostrando en general unos altos niveles de satisfacción con respecto a esta forma de trabajo en común. Profesores y alumnos han compartido también sus percepciones sobre la relación que entre ambos se establece. En general, los alumnos comparten sentirse queridos, acogidos, atendidos, cuidados, y cuando han compartido algún caso que apunta en sentido contrario han aclarado que se trata de algún caso puntual. También comparten cómo experimentan la relación que entre ellos mismos se genera cuando trabajan en equipo, con sus bondades y sus dificultades.

Con todo esto, podemos decir que si algo caracteriza la vida de las ACM es una manera diferente de relacionarse, y tanto los profesores como los alumnos son conscientes de ello. Si en el apartado anterior recuperábamos del estudio de Tabarini et al. (2015) la dimensión de vinculación conductual con los procesos de aprendizaje, corresponde aquí hacer énfasis en una segunda dimensión: la vinculación emocional. Los autores constatan la relación existente entre la percepción por parte del alumnado de un profesorado cercano y atento a sus necesidades y la vinculación emocional hacia el aprendizaje. La presente investigación corrobora estos datos. En general, los alumnos tienen una opinión muy positiva del profesorado y expresan que se sienten cuidados y atendidos por los profesores en general y por los tutores en particular. Ello, junto a un clima muy positivo de aula, genera un sentido de identidad y de pertenencia en los alumnos. Como decía una alumna: *“No somos C y D, somos CD. Y eso a mí me gusta, que seamos una clase, que somos CD”*. Ese sentido de pertenencia es una buena herramienta de lucha contra el absentismo. Aunque no ha formado parte del presente trabajo de investigación, la entrevista realizada a un grupo de alumnos de la primera promoción de las ACM coincide plenamente con lo que los alumnos actuales han compartido:

“Era como una casa en la que convivías con 40 personas más, pero no dejaba de ser una pequeña familia”.

“Yo estaba mucho más a gusto en clase que en mi casa. Pero muchísimo más”.

“Sí, es verdad, daba gusto venir al cole”.

Marta. Kervin y David. Primera promoción ACM

2.3. Reflexión y formación

En la discusión sobre los resultados relacionados con las formas de atención a la diversidad, hemos desarrollado el desajuste que existe a veces entre nuestra valoración positiva explícita sobre la diversidad y unas prácticas educativas segregadoras o excluyentes, provocadas no sólo por concepciones implícitas tradicionales sobre la diversidad, sino también por la falta de formación para atender a todo el alumnado. El cambio de mentalidad requiere generar espacios de reflexión, algo que, como ha quedado suficientemente explícito, son escasos por la enorme carga de trabajo y la falta de tiempo. Recorro aquí a la expresión

tan sonada de que “atendemos *lo urgente* y dejamos de lado *lo importante*”. La realidad en la que nos movemos ejerce una presión acuciante sobre nuestra acción, y con esa urgencia de apagar fuegos caemos en el activismo, en el hacer, hacer, hacer, hacer, preparar, aplicar... pero no frenar.

Frenar, parar, respirar, mirarnos, preguntarnos cómo estamos, qué queremos, qué buscamos, por qué lo buscamos, con quién lo buscamos... Poner en común el significado que cada uno de nosotros da a palabras como educar, diversidad, enseñar, aprender, crecer, madurar, comunidad, convivir, democracia, participación, humanizar... No con la idea de manejar todos el mismo lenguaje, pero sí de crear una cultura común desde la misma diversidad del profesorado.

Es cierto que desde la Coordinación se intentan buscar estos espacios para que el equipo de tutores frene, aunque la misma Coordinación es consciente de que dichos espacios resultan siempre escasos. Estos espacios, tremendamente ricos y necesarios, facilitan algo fundamental: la cohesión de equipo, y ello supone ya otro de los grandes logros del proyecto. Pero nos falta más tiempo para frenar. La reflexión está ausente, no tenemos tiempo.

De la misma forma, las reuniones de equipo de los profesores de ámbito para programar la semana no cuentan con el tiempo suficiente para la reflexión. Uno de los tutores compartía el deseo de dar espacio en esas reuniones a la reflexión, preguntarnos qué queremos y replantearnos, como ya decía anteriormente, muchos de los conceptos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dos son, a mi juicio, los elementos que nos impiden frenar para reflexionar. El primero ya ha sido mencionado: el ritmo, las prisas, el activismo, la necesidad de apagar fuegos en la realidad social en la que nos movemos.

El segundo es un sistema educativo que obliga a una organización escolar en la que el profesorado tiene como mínimo 23 horas lectivas semanales. Y al final, una acción educativa que no nace de procesos de reflexión, difícilmente puede llegar a ser una acción transformadora. En las definiciones que Marchesi y Martín proponen sobre una escuela de calidad y un sistema educativo de calidad, la formación del profesorado no aparece en la definición de la escuela de calidad, sino del sistema educativo de calidad: “*Un sistema educativo de calidad es el que (...) otorga una máxima prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los docentes*” (Marchesi & Martín, 2014). Ahora bien, si la forma que tiene el sistema educativo de otorgar máxima prioridad a la formación del profesorado es cargarle de horas lectivas... ¿qué margen de maniobra le queda a la escuela para apostar por un profesorado competente y actualizado? ¿Y cómo puede la escuela buscar formas creativas

para salvar estas barreras? En Padre Piquer, la formación del profesorado no ha formado parte, a mi parecer, de las prioridades del centro durante muchos años. Es cierto que en los últimos años, con la ampliación del proyecto a 3º ESO, está volviendo a ser tenida en cuenta. Sin embargo, los pocos espacios que se tienen no permiten profundizar en las raíces teóricas que posibilitan un cambio de cultura, y se están centrando en gran medida en las necesidades más inmediatas del profesorado, como es en estos momentos el uso de las tabletas electrónicas. Sí es cierto que también se han realizado cursos relacionados con aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, pero más centrados en lo operativo que en lo teórico. Y la ausencia de formación teórica lleva a que los pocos procesos de reflexión que tenemos no tengan el potencial y la capacidad de cambio que podrían tener.

En ese sentido, se entienden los testimonios sobre el proceso de nacimiento y consolidación del proyecto de las ACM en los que se refleja que el diseño del modelo fuese realizado por solo unos pocos, tanto en su nacimiento como en sus diferentes ampliaciones, por la ausencia de herramientas teóricas por parte del profesorado para pensar y soñar el futuro. Murillo y Krichesky (2012) ya dicen que no es posible que un gran número de personas participe directamente en la formulación de un proyecto de mejora de la escuela, pero que sí es necesario hacer partícipes de dicha formulación a los diferentes colectivos.

El problema reside, en mi opinión, en encontrarse con un profesorado que no está lo suficientemente formado como para pensar los desafíos de la escuela de hoy. El no hacer partícipe de la formulación del proyecto al resto del profesorado, en base a que éste no tiene la formación adecuada, supone no hacer frente al problema de la falta de formación, y tiene como consecuencia que los profesores se sumen al proyecto desde la entera confianza, pero más como ejecutores de programas educativos que como protagonistas con capacidad crítica cuya reflexión que problematiza y construye hace de ellos líderes transformacionales de la educación. Con esta reflexión no quiero decir que el profesorado de las ACM no haya ido adquiriendo protagonismo y liderazgo a lo largo de los años. Al contrario, la cohesión y la fortaleza del equipo educativo es un hecho. Pero sí considero que perdemos un gran potencial como equipo por nuestra falta de base teórica.

2.4. El liderazgo compartido para el cambio educativo

En el Capítulo I hemos compartido las lecciones aprendidas tras 50 años de investigación sobre los factores que intervienen en los procesos de mejora de la escuela. Uno

de los factores importantes es el de la presencia de un liderazgo entendido como una tarea compartida que requiere del compromiso y la implicación de todos, y que aprovecha las capacidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Otro factor es la existencia de una comunidad docente sólida y cohesionada, con un fuerte sentido de pertenencia, y que trabaja en red y en un clima de colaboración. También hemos hecho referencia a la reflexión que Fullan (2001, tal como lo cita Echeita, 2008) hace sobre la necesidad de que los procesos de mejora educativa vayan acompañados de emociones positivas como el buen humor, la ilusión, la confianza, etc. Todos estos factores aparecen presentes en los relatos de los profesores sobre el proceso de las ACM desde su nacimiento hasta la actualidad.

En lo que se refiere al liderazgo compartido, ya hemos abordado la cuestión de un diseño no compartido y su relación con la formación del profesorado y con la percepción del profesorado como simple ejecutor o como líder transformacional. En el centro Padre Piquer, y concretamente en el proyecto de las ACM, se ha avanzado considerablemente en esta camino hacia una mayor protagonismo de los profesores en los procesos de reflexión y cambio educativo. En los últimos años se está constatando cierto cambio en la forma de entender el liderazgo. Durante los primeros años de proyecto, las formas de organización relegaban el protagonismo del profesorado a su labor en el aula y frenaban la promoción profesional de muchos compañeros, promoción no entendida en términos de "ascender de puesto" sino de asumir roles diferentes a los pensados de cara al aula. Desde los inicios del proyecto, la figura de la Coordinación ha sido asumida por la misma persona. Es reconocido que es una persona con unas capacidades impresionantes para la gestión de equipos y de alumnos. Una de sus muchas capacidades está relacionada con su convicción de que es necesario cuidar el clima de convivencia y de trabajo en equipo. Su trabajo de cohesión del equipo de profesores ha sido realmente extraordinario. En una de las citas del Capítulo IV, ella misma compartía cómo ése había sido siempre uno de sus objetivos desde el inicio del proyecto. El resto de profesores lo reconoce como un hecho y uno de sus grandes logros. En ese sentido es cierto que ella tiene un alto grado de responsabilidad en la generación de un clima en el que las emociones positivas favorecen los procesos de cambio y de mejora de la escuela. La palabra ilusión aparece varias veces en los relatos del profesorado. Si bien el término explícito aparece la mayoría de las veces sólo en los relatos de las personas que conformaron el equipo (aunque no sólo), el grado de satisfacción que muestra el profesorado en los relatos y su nivel de implicación con el proyecto y con los alumnos habla ya de por sí

de la presencia de esas emociones positivas.

Ésta y el resto de sus muchas capacidades, que son un regalo para el proyecto y para el equipo, han hecho que muchas veces el equipo de profesores y tutores, por la carga de trabajo y la falta de tiempo, haya volcado sobre ella una mirada o unas expectativas de "salvadora" que impedían al mismo equipo o a sus miembros asumir un protagonismo que habría dado todavía más fuerza al proyecto. Por diferentes razones, la Coordinadora ha estado ausente del centro durante dos años y con su ausencia, otros profesores han adquirido responsabilidades y han mostrado su capacidad para gestionar al equipo.

Surge aquí el término de liderazgo compartido o distribuido al que nos referíamos en el Capítulo I. Cuando Murillo y Krichesky (2015) hacen referencia al liderazgo compartido, se refieren a la necesidad de desterrar los *supermanes* con múltiples competencias y capacidades, y de fomentar el liderazgo como una tarea compartida. Si bien es necesario un liderazgo establecido por el puesto de responsabilidad, y no cabe duda de que dicho liderazgo asumido por la Coordinadora y el entonces Jefe de Estudios ha permitido sacar este proyecto adelante, durante los primeros años del proyecto no se favoreció una dinámica hacia modelos de liderazgo más colegiado. El hecho de que actualmente ciertos profesores estén empezando a asumir nuevas responsabilidades con la ampliación del proyecto de las ACM a 3º ESO y la introducción de las tabletas electrónicas, apunta a un posible cambio en la forma de comprender el liderazgo.

Todo esto no quiere decir que la participación del profesorado haya sido nula o se haya limitado exclusivamente a las actividades de aula. Nada más lejos de la realidad. Comentábamos anteriormente que es evidente que las ACM cuentan con un equipo docente fuerte y cohesionado. Ello no es posible sin un compromiso y una participación efectivas. No le falta razón al entonces Jefe de Estudios cuando habla de que las aportaciones de todos han convertido el proyecto en algo muy dinámico y compartido. Los grupos de reflexión a los que se ha hecho alusión en los capítulos de resultados son prueba de ello. El mismo profesorado comparte su experiencia como equipo cohesionado. Ya lo compartía el orientador: *“Los profesores forman y se sienten equipo”, “la gente en general trabaja, busca lo mejor para los chavales, se implica, se queda más tiempo del que debería...”*. Los profesores no hablan directamente de su implicación en el proyecto, es decir, su discurso no gira en torno a la reflexión sobre el tema de la implicación. Pero sólo hace falta volver a los relatos para comprobar que todo su discurso está completamente impregnado de esa implicación con el proyecto y con el centro del proyecto, que son los alumnos.

Con todo esto, podemos constatar cómo el equipo docente es un ejemplo de trabajo en

red y cómo es necesario seguir avanzando hacia un modelo de liderazgo más compartido. Retomaremos esto en el apartado de las conclusiones.

2.5. Participación

En el apartado anterior hemos desarrollado la importancia de la participación del profesorado en los procesos de mejora de la escuela como en el caso de Padre Piquer. Sin embargo, volviendo a lo desarrollado sobre educación inclusiva en el primer capítulo, no debemos olvidar que el horizonte de la inclusión apunta no sólo a la participación del profesorado, sino de toda la comunidad educativa, concediendo un espacio protagónico a alumnos y familias.

En nuestro centro, la participación del alumnado hoy en día se reduce a la participación de todos en las actividades académicas y a la participación de no pocos en actividades extracurriculares. Alguna alusión a ello hemos hecho ya cuando nos hemos referido a la vinculación conductual del alumnado. Otra forma de participación del alumnado, que no aparece en los relatos de los alumnos, es la escueta participación de los delegados, cuyo rol se limita a participar una vez al año en la reunión de delegados y en algunas ocasiones a llevar el parte de clase para apuntar los ítems de cara a la gestión del *Sistema de cartas*. Esto último supone una incongruencia, ya que al mezclar tareas de secretaría con tareas de representación estamos transmitiendo de manera implícita al alumnado nuestro concepto de representación y de participación.

Las únicas alusiones a estas formas de participación en los relatos de los alumnos y de los profesores están relacionadas con su implicación en las actividades del aula y en la realización de las tareas escolares. Sin embargo, no se hace alusión a ningún tipo de espacio de participación de mayor alcance en el que los alumnos puedan ser protagonistas. Ello se debe a que dichos espacios se reducen a la participación de los delegados en una reunión anual. No me parece casual la ausencia de dichos espacios de participación cuando hemos venido hablando de un sistema de control férreo. Hemos escuchado a los profesores que su trabajo, ante la realidad de los alumnos con los que trabajan, es de muchísimo control externo, como ya ha quedado reflejado en el Capítulo V. En una de mis reflexiones posteriores a una de las entrevistas grupales escribía que me había parecido tremendamente difícil una hora de trabajo con ellos, por sus dificultades para mantenerse centrados en la tarea, para escuchar a los demás y discutir con respeto, etc. Teniendo en cuenta que se trataba

de un grupo de sólo doce alumnos entre los que además no estaban aquellos con conductas más disruptivas, mi reflexión apuntaba por un lado a comprender tanto control y tan poco espacio para la autonomía, y por otro a la pregunta de si el grupo jugaba mucho con el premio y el castigo porque eso es lo que se les está enseñando en las aulas, o si en las aulas se utiliza mucho el premio y el castigo porque están en una edad en la que son muy receptivos para este sistema.

Sea como sea, el famoso *Sistema de cartas*, como símbolo del control al que nos estamos refiriendo, ha ido evolucionando en ese sentido hacia procesos que permiten espacios de reflexión con el alumnado de cara a favorecer la autorregulación. Éste puede ser un buen inicio hacia formas más profundas en las que el alumnado no sólo se sienta protagonista de su proceso por reflexionar sobre él, sino que realmente lo sea en espacios más públicos que el mero despacho.

En lo que se refiere a la participación de las familias, este trabajo de investigación es ya una primera prueba de que muchas veces la cuestión de las familias se nos escapa. Si bien la voz del alumnado ha sido una de las protagonistas en este trabajo, la voz las familias no ha sido tomada en cuenta. La razón ha tenido más que ver con la falta de tiempo que con los deseos de escuchar a las familias. Sólo en dos momentos se ha hecho referencia a las familias en este trabajo, y en ninguno de los dos ha sido para escuchar directamente su voz. Primero, se ha hablado de las familias para compartir su grado de satisfacción al finalizar el primer año de proyecto de ACM. Estas encuestas de satisfacción se realizan todos los años y forman parte de todos los datos de satisfacción de alumnos y profesores que ofrecen información relevante para establecer acciones de mejora de cara al siguiente curso escolar. Segundo, se ha hecho referencia a las familias para decir que a los tutores muchas veces les resulta muy complicado lograr que se impliquen en la educación y en el proceso de crecimiento de sus hijos. Muchas veces nos escudamos en este hecho, que no deja de ser real. Pero si bien esta situación es real con muchas familias, también es cierto que otras muchas sí están implicadas en la educación de sus hijos. Eso sí, su participación se reduce a las entrevistas con los tutores y a su participación en las actividades del AMPA. Podríamos apuntar a que la falta de participación de las familias en la escuela supone una incoherencia como escuela que busca la inclusión por no ofrecer a las familias el protagonismo que la inclusión requiere. Sin embargo, la realidad es bastante más compleja. Muchas de las familias de nuestros alumnos viven situaciones sociales y laborales que les impiden estar presentes en la escuela e incluso en casa. A veces, poco podemos pedir a familias que “bastante tienen con sobrevivir”.

3. Desafíos internos

Una vez realizada una valoración personal de los resultados de la investigación, resulta oportuno plantear los desafíos que se presentan para la mejora del modelo a partir de dicha valoración.

3.1. La cultura de la ilusión y la alegría

Parece evidente que uno de los frutos más preciados del presente trabajo de investigación es todo lo que gira en torno a las relaciones humanas entre profesores y alumnos, y su relación tanto con la satisfacción del profesorado como con la vinculación emocional de los alumnos hacia los procesos de aprendizaje. La satisfacción del profesorado se traduce en una mayor implicación en los procesos de centro y en el acompañamiento del alumnado. La vinculación del alumnado se traduce en una opinión muy positiva y un alto grado de confianza en el profesorado, y la experiencia de sentimientos de acogida, atención, cuidado, cercanía, confianza, etc.

Sin caer en la ilusión absurda de que el cien por cien de los minutos que profesores y alumnos pasan juntos es un tiempo de relación idílica ausente de conflictos y tensiones, sí es cierto que algo especial tienen las ACM, y que como apuntaba algún profesor, no se trata de algo particular de las ACM sino del “*estilo de Piquer*”, que **algo especial tiene Piquer**, y es una cultura de centro marcada por el hecho de que las emociones positivas se convierten en las protagonistas en las relaciones humanas. No es extraño entonces encontrarse con un equipo de profesores tan cohesionado, con unos profesores que hablan con tanta emoción de sus alumnos, o con unos alumnos que hablan con tanto cariño de sus profesores.

Si bien profesores y alumnos somos conscientes de esta realidad, porque no pocas veces hemos tenido que transmitirla a muchas personas e instituciones que visitan el centro, los desafíos son evidentes: insistir, profundizar y recrear.

Insistir en la apuesta por la alegría, una alegría que se refleja en un patio lleno de colores. Insistir en la fiesta, en las comparsas, en los bailes, insistir en todo aquello que nos genere una sonrisa y que nos ensanche un poco el alma. Insistir en el abrazo y en aquello que nos hace más humanos y nos acerca más al otro. Insistir en poner a las personas como centro de nuestra atención y en demostrar que nos importan más las personas que los boletines de

notas. Insistir en la ilusión, para que en los momentos de más dificultades esa ilusión se convierta en guía. E insistir en decirlo en voz alta.

Profundizar en aquello que más vincula a los alumnos a su proceso de aprendizaje. Si bien la vinculación conductual y la emocional hacia los procesos de aprendizaje están muy presentes en los relatos de los alumnos, la vinculación cognitiva aparece menos. Se presenta como desafío generar más espacios, desde la educación emocional, que faciliten a los alumnos profundizar en su motivación hacia el aprendizaje, su autopercepción como aprendices, y su autorregulación en dichos procesos de aprendizaje.

Y en la línea de insistir en poner a las personas como centro de nuestra atención, se plantea el desafío con respecto al profesorado de **recrear** día a día los lazos que nos fortalecen como equipo, de las formas que vayamos necesitando, y cuidándonos unos a otros como sabemos hacerlo. Seguir buscando espacios para relacionarnos más allá de las programaciones y de la gestión de aula. Seguir dedicando horas infinitas a pintar Minions para disfrazarnos en la fiesta del colegio, seguir organizando los banquetes que organizamos para celebrar los cumpleaños en el lapso de 25 minutos de recreo, seguir organizando amigos invisibles a los que cada vez más compañeros se van apuntando... y buscar siempre nuevas formas de decirnos que somos más importantes que nuestro trabajo. Primero porque eso nos humaniza. Y segundo, porque los alumnos lo ven, lo notan, lo aprenden, se empapan.

Estos desafíos nos colocan en la línea propuesta por Marchesi y Martín (2014) de promover una escuela de calidad no sólo favoreciendo el desarrollo de competencias cognitivas sino también afectivas y sociales, velando por el bienestar emocional de los alumnos.

3.2. La cultura de la diversidad.

Continuando en esa apuesta por colocar a la persona en el centro de nuestra acción educativa, se presentan varios desafíos relacionados con la diversidad de personas que convivimos en el centro.

Decía ahora que debemos insistir en la alegría que se refleja en un patio lleno de colores. Nos encanta decir que nuestro patio parece la ONU, y es cierto que el centro está impregnado por la diversidad de razas, orígenes y nacionalidades, religiones, maneras de vestir, lenguas... Nos gusta esa diversidad. Nos gustamos en esa diversidad, en ella construimos nuestra identidad. Pero es cierto, como hemos constatado en la presente

investigación, que muchas veces no somos consecuentes entre lo que predicamos y lo que hacemos. En ese sentido, se presentan a mi modo de ver dos desafíos importantes para avanzar todavía más en el horizonte de la inclusión: la reflexión sobre nuestro concepto de diversidad y nuestros modelos para atender a los alumnos en esa diversidad.

El desafío de la reflexión sobre nuestros conceptos de diversidad ha quedado claro ya en varias ocasiones. Si bien “en el patio” consideramos la diversidad como un valor, a veces en el aula consideramos ciertas diversidades como una carencia, y distinguimos entre los que necesitan una atención normal y los que necesitan una atención diferente. La profesora de pedagogía terapéutica compartía la necesidad de una sensibilización en torno a la discapacidad. No dudo de que ello es necesario. Sin embargo, considero que dicha sensibilización debería ampliar sus miras en torno a la diversidad en general, y ahí reside uno de los grandes desafíos que se presentan en nuestro camino. En la reflexión previa a este trabajo de investigación hacía referencia a nuestra tendencia como sociedad a esconder todo aquello que se salga de lo que consideramos aceptable, “normal”. Y en el imaginario de una sociedad que se empeña en mostrar sólo lo perfecto, nada hay menos normal que las limitaciones. Necesitamos un cambio profundo de perspectiva, en la línea de las ideas compartidas en el Capítulo I, que nos guíe a nuevas formas de relacionarnos, reflexionando juntos sobre el valor de ser distintos, aprendiendo a reconocer que todos y cada uno de nosotros, profesores y alumnos, tenemos nuestras propias limitaciones en muchos ámbitos de nuestra vida, y también a la hora de aprender y de relacionarnos, incluidos los profesores. Necesitamos normalizar la diferencia y la diversidad de limitaciones que vivimos las personas. Para ello, sería positivo que también los profesores hiciésemos un trabajo personal de reconocer nuestras propias limitaciones y de hacernos vulnerables, con la confianza de que eso no va en detrimento de nuestra autoridad, sino que la refuerza. Sólo así podemos construir con los alumnos un “nosotros” que nos permita relacionarnos de otra forma y reformular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es en esa reformulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje donde aparece el otro desafío relacionado con la diversidad. Mientras los profesores hagamos diferencia entre los alumnos normales y los diferentes, mientras asignemos tareas normales y tareas adaptadas, no son las dificultades de los alumnos las que constituyen una barrera para su aprendizaje, sino que la barrera para su aprendizaje la constituyen nuestras dificultades como profesores para dar una respuesta efectiva a sus necesidades. Y no podemos caer en el “*ya hacemos todo lo que podemos*” o, como algún profesor comparte en una de las entrevistas, “*por lo menos los tenemos aquí recogidos*”. Tenemos que continuar con esa osadía y ese

atrevimiento de cuestionarnos nuestras prácticas, buscando aquéllas que más ayuden a atender de manera personalizada a los alumnos, especialmente a aquéllos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Y sin miedo a reconocer nuestras dificultades y nuestras meteduras de pata. Ello supone, a largo plazo, apuntar a procesos de personalización del aprendizaje, tal y como lo hemos compartido el Capítulo I, encaminados a dar protagonismo a los intereses de los alumnos mediante itinerarios personales de aprendizaje. A corto plazo, supone ir dando pasos hacia esa personalización, repensando las reuniones de coordinación y rompiendo ciertas dinámicas todavía presentes que nos llevan a pensar actividades de aula homogéneas para la gran mayoría de los alumnos y adaptadas (cuando el tiempo nos lo permite) para algunos alumnos con dificultades. La distinción propuesta por Coll (2016) entre los aprendizajes básicos considerados *imprescindibles* y los *deseables* puede ser un buen inicio.

3.3. La cultura de la formación.

Hemos desarrollado ya en la discusión de los resultados la influencia que ha tenido la falta de formación del profesorado en el proceso del nacimiento y consolidación del proyecto de las ACM. El profesorado de secundaria, y no me refiero sólo al de Padre Piquer sino al del sistema educativo español en su conjunto, presenta una escasa o nula formación teórica en el ámbito psicopedagógico, formación necesaria para enfrentarse a su quehacer cotidiano. Muchas veces digo en voz alta de manera irónica: “¡Cinco años de estudios en Historia del Arte para terminar en un despacho, sentado delante de un alumno, preguntándole cómo se siente!”. Los profesores no hemos sido formados para la tarea que realizamos. Es cierto que la formación más efectiva es la que se realiza en la misma práctica, siempre y cuando dicha práctica vaya acompañada de procesos de reflexión. Pero la reflexión sobre la práctica sólo puede ser de calidad si se acompaña a la luz de la teoría psicopedagógica.

Asumiendo que nos sumamos a la tarea educativa con carencias en el ámbito teórico, la dificultad aumenta cuando el ritmo frenético de la escuela –y el de Padre Piquer y las ACM resulta especialmente frenético– nos impide frenar para reflexionar y formarnos.

Con todo esto, el desafío al que nos enfrentamos no sólo reside en seguir buscando, privilegiando e incrementando espacios para la reflexión. No se trata sólo (que también) de la *cantidad* de reflexión que realicemos en función de si se ha logrado incrementar el número de horas para ello. El desafío reside especialmente en la *calidad* de dicha reflexión. Y para que

exista calidad es necesario que la reflexión sobre nuestra práctica docente se realice a la luz de la teoría psicopedagógica. *Reflexionemos, sí, pero con teoría de por medio.* Y aquí entra en juego, en mi opinión, el mayor desafío que se presenta para el modelo de las ACM: la formación del profesorado. Si bien durante muchos años la formación no ha sido tomada en cuenta dentro de las líneas estratégicas del centro, en estos últimos años vuelve a surgir como una necesidad, aunque más centrada en cubrir las necesidades inmediatas del profesorado que en profundizar en las raíces teóricas de nuestra apuesta educativa, lo que hace que nuestros espacios de reflexión, como ya he comentado anteriormente, no tengan todo el potencial y la capacidad de cambio que podrían tener.

Este desafío nos remite a tres puntos: ¿Para qué formarnos? ¿Cuándo formarnos? ¿En qué formarnos?

El objetivo de la formación es doble. Por un lado, es evidente que necesitamos formarnos en cuestiones psicopedagógicas para ofrecer una atención de mayor calidad a todos nuestros alumnos, para que nuestra presencia en las aulas sea transformadora. Pero por otro lado, como ya he insistido, es importante insistir en la formación teórica para dar calidad a nuestros procesos de reflexión, buscando formas que faciliten el que los profesores nos convirtamos en profesores-investigadores. Es importante que nos formemos no sólo para encontrar una respuesta adecuada a nuestros alumnos hoy. Debemos formarnos para tener la capacidad de identificar los desafíos para atender a los alumnos mañana. Formarnos para poder ser partícipes de forma más protagónica en la formulación de las líneas educativas futuras del centro. Necesitamos que cada vez más profesores del centro tengan la capacidad de mirar la realidad, reflexionar sobre ella y formular líneas de acción para el cambio educativo. Y ello sólo se consigue insistiendo en una formación de calidad.

Los problemas de tiempo que tenemos los profesores por la cantidad de horas lectivas no pueden constituir una barrera para el desafío de la formación. Varios profesores han compartido la necesidad de buscar espacios de formación, al mismo tiempo que han reconocido la dificultad de casar esa necesidad con sus vidas personales y familiares. Si durante la jornada laboral no hay tiempo, ¿cuándo nos formamos? Es difícil, muy difícil, encontrar el equilibrio en esa tensión entre los tiempos que se incluyen en la jornada laboral y los que se piden de más al profesorado, especialmente cuando la jornada laboral dificulta esos espacios. La apuesta está, a mi parecer, en ser radicales en lo relacionado con la flexibilidad en la asignación de tiempos y espacios. Y cuando hablo de radicalidad me refiero a ir a la raíz de nuestra apuesta. Si hablamos de flexibilidad, apostemos del todo por ella, y seamos todavía más creativos para encontrar soluciones que se alejen de los patrones tradicionales y

que permitan la formación del profesorado durante su jornada laboral, con momentos de lectura, momentos de reflexión individual y en grupo, momentos de observación en las aulas, etc. Tal vez sea necesario contar dentro del equipo educativo con un equipo reducido que dinamice especialmente este proceso y se convierta en motor del cambio.

¿En qué formarnos? Ya se ha desarrollado en varios puntos. Necesitamos profundizar en todo aquello relacionado con las nuevas formas de aprender en la sociedad de la información, con la importancia crucial que tienen las emociones y las relaciones sociales en los procesos de aprendizaje, y con las formas de personalizar dichos procesos. Necesitamos formarnos, y es urgente, en nuevos modos de comprender la evaluación de los aprendizajes, una evaluación alineada con la apuesta por la atención a la diversidad, los itinerarios personalizados de aprendizaje y, en definitiva, la inclusión de todos los alumnos. En resumen, necesitamos formarnos en el nuevo rol del profesor que necesita la educación del siglo XXI.

Pero ese nuevo rol requiere también de una nueva mirada. Necesitamos generar espacios que nos permitan un cambio de mirada y de actitudes en lo que se refiere a diversidad, inclusión, poder, participación democrática, construcción de la ciudadanía desde la escuela, etc.

No resulta fácil, no. Por eso es un reto.

3.4. La cultura de la participación.

El último desafío que se presenta no está relacionado exclusivamente con el proyecto de las ACM, sino con el centro educativo en general, y tiene que ver con fomentar a nivel de centro una cultura de participación que apunte hacia el horizonte inclusivo del que venimos hablando desde el inicio de este trabajo. Aun así, es cierto que la estructura de las ACM y los modos de relación que en ellas se generan constituyen un potencial enorme para educar a los alumnos y para educarnos nosotros mismos en esos nuevos modos de participación.

A nivel de profesorado, ya he insistido en la necesidad de apostar por el liderazgo compartido, fomentando y reforzando el liderazgo de otros miembros del equipo con capacidades y destrezas diferentes para construir entre todos el cambio. Ahora bien, ¿cómo fomentar un liderazgo compartido cuando los miembros del equipo están a veces tan ahogados de tiempo y de tareas que necesitan al *líder superman*? Durante mucho tiempo, han sido pocos los profesores que han asumido tareas diferentes a la intervención en el aula. La ausencia de la Coordinadora durante dos años permitió que aflorasen las capacidades de

varios compañeros. Creo que el desafío está en aprovechar esa dinámica generada en estos últimos años, fortaleciendo la participación de más miembros del equipo no sólo en tareas de gestión sino especialmente en dos aspectos. El primero, preguntando a cada miembro del equipo qué puede y qué quiere ofrecer al proyecto. Y que todas las propuestas de cada uno de los miembros sean tenidas en cuenta a la hora de repartir las tareas y los horarios dentro del proyecto. Segundo, en la toma de decisiones, para lo cual volvemos a la necesidad de un equipo con más formación teórica.

En relación con los alumnos, es necesario buscar formas que permitan al alumnado convertirse realmente en protagonista de su proceso de aprendizaje. Su participación no puede limitarse exclusivamente a su implicación activa en actividades académicas y en actividades extraescolares, o a la presencia de los delegados en una reunión anual. Todo ello es importantísimo y, como ya hemos dicho antes, es reflejo de la vinculación conductual de nuestros alumnos hacia su proceso de aprendizaje. Pero no es suficiente. No podemos decir que nuestra acción educativa se centra en el alumno si luego no le damos un espacio real de participación madura. Y no me refiero a esperar que alumnos de 13 años tomen decisiones propias de un adulto, sino que se reconozca al alumno en su capacidad de reflexionar y decidir responsablemente, en diferentes niveles, sobre aquello que influye en su aprendizaje y sobre aquello con lo que aprende a construir su identidad como ciudadano. En ese sentido, un primer desafío alcanzable a corto plazo puede ser el de fomentar la construcción colectiva de las normas de convivencia, en un ejercicio de aprendizaje *in situ* de los valores democráticos y desde la reflexión conjunta con toda la comunidad escolar. Aunque sea un desafío alcanzable a corto plazo, no quiero decir con ello que sea un desafío fácil de alcanzar, por el cambio radical de mirada que supone en toda la comunidad educativa y en el profesorado especialmente.

El desafío de la participación de las familias también está ahí. La ausencia de muchas de ellas en la vida escolar es una realidad y nos interpela, una vez más, a buscar formas creativas para lograr una mayor participación en la vida educativa de sus hijos, más allá de las entrevistas con los tutores y de la participación voluntaria en las actividades del AMPA. El desafío apunta, igual que con el alumnado, a ofrecer posibilidades para una participación madura y propositiva por parte de las familias. En los últimos años se han realizado algunas experiencias de participación de las familias dentro de las actividades del aula. Aunque se haya tratado de experiencias aisladas, han abierto la puerta a nuevos caminos y nuevas perspectivas que amplían el concepto de acción educativa, en la línea de las comunidades de aprendizaje. No estaría de más recuperar dichas experiencias y profundizar en ellas.

4. Conclusiones

En el apartado anterior he desarrollado los desafíos que a nivel interno se presentan para la mejora del proyecto de las ACM. En éste pretendo extraer, a partir de la experiencia relatada por los alumnos y profesores del proyecto, seis lecciones aprendidas –utilizando la expresión de Murillo y Krichesky (2015)– que puedan servir de ayuda a aquellas personas o instituciones que quieran a embarcarse en un proceso como el nuestro. Nada de lo que voy a compartir ahora es nuevo, por lo que intentaré ser lo más breve posible.

1. La persona es lo primero. Un buen amigo compuso hace ya unos años una canción con este título. Es importante que ésta sea la primera de las premisas para adentrarse en cualquier proceso de mejora de la escuela. Lo que debe impulsar a un proceso de cambio en la escuela no puede ser el interés por el prestigio de la escuela, el deseo de “estar a la última en innovación” o la preocupación por estar perdiendo alumnos. Si se pone todo ello como algo más importante que los mismos alumnos y sus procesos de crecimiento y humanización, tal vez el proceso de mejora empiece ya pervertido. Igualmente, los procesos de innovación y mejora no pueden estar por encima de los procesos y las vidas personales del profesorado, y no pueden depender de la buena voluntad de varios profesores que hipotequen sus vidas personales para sacar adelante el proyecto.

2. Antes de empezar... escucha. Este es uno de los frutos más ricos del presente trabajo. Inicié hace varios años la presente investigación con la intención de dar respuesta a la pregunta de qué es lo que favorece en las ACM el éxito escolar de un gran número de alumnos que tradicionalmente quedan excluidos del sistema educativo. En el proceso me he encontrado con algo que no esperaba. Las entrevistas con los alumnos y los profesores me han obligado a quitar del centro mis preguntas para poder escuchar lo que verdaderamente les mueve. Esto me lleva a corroborar una vez más que en cualquier proyecto de mejora es necesario partir de un diagnóstico realmente participativo, dando voz a todos los protagonistas (alumnos, profesores y familias). Esta escucha puede ser un primer paso para promover la participación de la comunidad educativa en diferentes espacios de la vida escolar.

3. Que el liderazgo sea lo más compartido posible. No cabe duda de que un proceso de mejora de la escuela necesita personas con una capacidad especial para involucrar a toda una comunidad educativa. Y no sólo es necesario que esas personas formen parte de los equipos directivos de los centros, sino que además la apuesta por el proceso de cambio debe ser institucional. Pero también es cierto que un proceso de gran envergadura requiere de una fuerte implicación del profesorado. En ese sentido, la escuela debe apostar por un equipo fuerte de profesores en el que el liderazgo se ejerza de la manera más compartida posible, buscando formas creativas en las que el profesorado no sea simplemente “ejecutor” de programas diseñados por otros, sino que participe de manera activa y protagónica, desde sus capacidades, en todas las fases del proceso de mejora, desde el diagnóstico mismo, convirtiéndose en un líder transformacional.

4. La necesidad urgente de los procesos de formación y reflexión. No es posible convertirse en protagonistas del cambio educativo sin una apuesta clara y contundente por involucrar al máximo número de profesores en procesos de formación teórica y de reflexión sobre la práctica educativa y sobre las concepciones implícitas que condicionan la práctica (concepciones de educación, diversidad, inclusión, poder, participación, ciudadanía, etc.). Y ello no se logra si no es dentro de la jornada laboral. De otro modo sólo se logrará implicar al profesorado que ya de por sí está comprometido con el cambio. Aparte, formación y reflexión deben ir siempre de la mano. Una formación que no vaya acompañada de una reflexión en la línea que hemos apuntado, termina convirtiéndose en “un curso que se olvida”. Una reflexión que no se realice a la luz de la teoría psicopedagógica es una reflexión estéril. El centro debe buscar las formas más creativas posibles para encontrar espacios que favorezcan la formación del profesorado y la reflexión individual y colectiva sobre la práctica educativa. En ese sentido, la capacidad del centro para flexibilizar los modos de organización interna es clave.

5. La importancia de soñar con ilusión. Pero una formación y una reflexión que no vayan acompañados de la ilusión y de los sueños compartidos convierten el proceso en un camino cuesta arriba lleno de baches y de barreras. Es fundamental no perder nunca a nivel institucional la ilusión y la capacidad de soñar. Es evidente que las personas pasamos nuestros momentos mejores y peores, y que a veces nos comemos el mundo y otras veces queremos abandonarlo todo. Pero la institución debe velar para que la ilusión sea siempre la guía y para que las dificultades no supongan un motivo para abandonar. Para ello, juegan un

papel importante los procesos de acompañamiento del profesorado en los que éste sienta que su persona es más importante que su trabajo.

6. La clave de lo intrapersonal y lo interpersonal. Los alumnos y profesores que han participado en las entrevistas lo han dejado claro. Si bien estamos acostumbrados a pensar en los procesos de mejora de la escuela desde lo organizativo y lo curricular, no debemos olvidar que lo que vincula al alumno con su proceso de aprendizaje es lo emocional y lo relacional. Esto nos interpela de dos formas diferentes. Primero, haciéndonos conscientes de la necesidad de profundizar en todo lo relacionado con las competencias emocionales y la inteligencia relacional como medio privilegiado en los procesos de aprendizaje. Segundo, invitándonos a apostar por la relación cercana, afectiva y atenta con los alumnos y con el resto de los compañeros. Los alumnos no nos piden que innovemos, lo que nos piden es que les queramos y que nos preocupemos por ellos, que les miremos más allá de su boletín de notas y de su comportamiento en clase. Cuando este tipo de relación se establece, el profesor encuentra una satisfacción que le impulsa a seguir comprometándose con los alumnos y con el proyecto. Por eso el centro debe privilegiar todos aquellos espacios que favorezcan este tipo de relaciones entre unos y otros. Y esto sólo se logra dedicando tiempo a estar juntos. Es fundamental aumentar el tiempo de interacción entre alumnos y profesores. No basta con estar con un alumno tres horas a la semana para poder acompañar su proceso de crecimiento. Apuntamos de nuevo a la flexibilidad y creatividad necesarias en los modos de organización de cara a que profesores y especialmente tutores dediquen mucho tiempo a estar con sus alumnos.

También los profesores han hecho alusión a la importancia de cuidar las relaciones entre los mismos compañeros de trabajo. En el apartado de desafíos internos hacía alusión a la necesidad de seguir diciéndonos que somos más importantes que nuestro trabajo, no sólo porque ello nos humaniza sino también porque los alumnos lo ven y se empapan de ello. Mantener un espacio humanizado entre los compañeros es una tarea imprescindible de los equipos directivos.

Cierro este trabajo de investigación con un poema de Cavafis cuyo mensaje principal engancha directamente con todo lo que hemos compartido y que insiste en que lo importante en el camino no es la meta, sino el camino en sí, y todo lo que aprendemos mientras lo recorremos. Un poema con mensajes claros parafraseados en las siguientes líneas:

No dejes de mirar el horizonte,
tenlo siempre presente porque es lo que te puso
y te sigue poniendo en camino.
Ve con calma, no te apresures,
que las cosas de palacio van despacio.
Aprende mucho, y saboréalo todo.
No niegues los miedos,
pero nunca te dejes llevar por ellos.
Apunta siempre alto,
y que tu ilusión siempre sea alta,
da rienda suelta a las emociones positivas,
deja que sean las protagonistas en tu viaje
y así los problemas no te detendrán.
Disfruta de lo cotidiano, déjate sorprender,
absorbe al máximo todo aquello
que te enriquezca y que te haga disfrutar.
Sé valiente para decir que no a ciertas cosas
y poder invertir en lo importante.
Conoce todas las experiencias posibles
y aprende de sus sabios.
Ten siempre tu horizonte claro, pero ve sin prisa,
que lo importante está en el camino,
y ese camino te hará rico en saber y en vida:

Ítaca

*Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca,
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento.
A Lestrigones y a Cíclopes,
al airado Poseidón nunca temas,
no hallarás tales seres en tu ruta
si alto es tu pensamiento y limpia
la emoción de tu espíritu y tu cuerpo.
A Lestrigones ni a Cíclopes,
ni a fiero Poseidón hallarás nunca,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no es tu alma quien ante ti los pone.*

*Pide que tu camino sea largo.
Que numerosas sean las mañanas de verano
en que con placer, felizmente
arribes a bahías nunca vistas;
detente en los emporios de Fenicia
y adquiere hermosas mercancías,
madreperla y coral, y ámbar y ébano,
perfumes deliciosos y diversos,
cuanto puedas invierte
en voluptuosos y delicados perfumes;
visita muchas ciudades de Egipto
y con avidez aprende de sus sabios.*

*Ten siempre a Ítaca en la memoria.
Llegar allí es tu meta.
Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Ítaca te enriquezca.
Ítaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella el camino no hubieras emprendido.
Mas ninguna otra cosa puede darte.*

*Aunque pobre la encuentres, no te engañará Ítaca.
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprendes ya qué significan las Itacas.*

Constantin Cavafis (1999)

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Making sense of development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 227-242.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion)*. Madrid: Consorcio para la Educación Inclusiva. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/hezkuntza_inklusiboa_c.pdf [Index for inclusion. Developing learning and participation in the school. Bristol: CSIE.]
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Londres: Routledge.
- Cagigal, V. (2010). *La orientación familiar en el ámbito escolar. La experiencia del Centro Padre Piquer*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas y Obra Social Caja Madrid.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cavafis, C. (1999). *Antología poética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y otros. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. En J. Vilalta, *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (págs. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *REOP 21* (2), 358-366.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 9-18.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En C. Giné, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (págs. 25-47). Barcelona: ICE / Horsori.

- Echeita, G., y Verdugo, M. Á. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., y Sandoval, M. (2017). *Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad*. Recuperado el 30 de mayo de 2017, de <https://courses.edx.org/courses/course-v1:UAMx+Equidad801x+1T2017>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership* , 37 (1), 15-24.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach eachone and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.
- Fourez, G. (2015). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque constructivista*. Madrid: Narcea. [Apprivoiser l'epistémologie. Bruselas: De Boeck Université.]
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fullan, M. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange* 3, 1-46.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- González, M., y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Guerra, D., y Sansevero, I. (2008). Principios y competencias del líder transformacional en instituciones educativas. *Laurus* , 14 (27), 330-357.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de: https://www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. En *Merging traditions: Future of research on school effectiveness and school improvement* (págs. 30-51). London: Cassell.
- INCE. (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y deporte.
- Kagan, S. (2009). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kugelmass, J., y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4 (3), 133-141.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata. [Doing interviews. Thousand Oaks: SAGE.]
- León, O., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill.

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. Thousand Oaks: SAGE.
- Marchesi, Á. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á. (2004a). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, Á. (2004b). Salamanca: el sentido de la educación. En Echeita, G. y Verdugo, M.A. *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. (pp. 35-38). Salamanca: INICO.
- Marchesi, Á., y Martín, E. (. (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marchesi, Á., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcos, L., y Ubrich, T. (2017). *Desheredados*. Save The Children España. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/desheredados_pobreza_infantil_vlq.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura y Deporte (2017). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2014-2015. Metodología*. Recuperado el 06 de 04 de 2017, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Necesidades-de-apoyo/Curso1415/Methodologia.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado el 26 de diciembre de 2016, de Estadísticas - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas>
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F., Barrio, R., Brioso, M., Hernández, M., y Pérez Albo, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (2002). *La mejora de la escuela*. Madrid: Octaedro.
- Murillo, F., y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 10 (1), 27-43.
- Murillo, F., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* , 13 (1), 69-102.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track. How schools structure inequality*. Londres: Yale University Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Biblioteca*. Recuperado el 29 de mayo de 2017, de Naciones Unidas: [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 29 de 05 de 2017, de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative Researchers*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sastre, A., y Escorial, A. (2016). *Necesita mejorar*. Save the Children España. Recuperado de: <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata. [Case study research in practice. Thousand Oaks: SAGE.]
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. [The art of case study research. Londres: Sage Publications.]
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tabarini, A., y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save the Children. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: Explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado*, 19 (3), 196-212.
- Tomlinson, C. A. (1999). *El aula diversificada*. Madrid: Octaedro.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- VV.AA. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Yin, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

ANEXOS

ANEXO 1

CRITERIOS DE USO Y MODIFICACIÓN DE CITAS

1. Eliminar mis intervenciones como entrevistador si no añaden información, y unir en una sola intervención la información necesaria. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<i>Tutor 5: Bueno, es difícil como tutor y como profesor dividirlo.</i>	<i>“Bueno, es difícil como tutor y como profesor dividirlo. Es decir: esto es de tutor, esto de profesor...”</i> Tutor 5.
<i>Entrev: Bueno sí, o sea sí efectivamente... sí, sí.</i>	
<i>Tutor 5: Es decir: esto es de tutor esto de profesor...</i>	

2. Eliminar las expresiones, que se repiten, así como las muletillas, a no ser que la repetición o el uso de la muletilla incorpore algún significado especial. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<i>Porque eres tutor y eres profesor... ehhh y muchas veces y casi siempre también eres profesor y eres tutor. Las condiciones particulares mías son...</i>	<i>“Porque eres tutor y eres profesor... Las condiciones particulares mías son...”</i>

3. Eliminar todas las veces que un interlocutor utiliza a modo de muletilla la expresión “yo creo que”, dando por hecho que las ideas que transmite son aquellas en las que cree:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<i>“porque yo creo que ese es el paso profundo de calado que nos toca hacer en las aulas cooperativas”.</i>	<i>“porque ese es el paso profundo de calado que nos toca hacer en las aulas cooperativas”.</i>

4. Eliminar expresiones eufemísticas propias del lenguaje de algún profesor que siempre quiere decir todo en positivo. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<i>“Las coordinaciones es verdad que a lo mejor están desaprovechadas”.</i>	<i>“Las coordinaciones están desaprovechadas”.</i>

5. Invertir el orden de las palabras para facilitar la lectura. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<i>“Luego cómo hablo de mis alumnos...”</i>	<i>“Cómo hablo luego de mis alumnos”.</i>

6. Cambiar en una frase el estilo directo por el indirecto para facilitar la lectura. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<i>“Y lo que hicimos fue abrirlo, proponer que iba a haber un grupo de discusión unos días y dijimos: «Bueno, pues quien se quiera ofrecer que se ponga en contacto conmigo»”.</i>	<i>“Y lo que hicimos fue abrirlo, proponer que iba a haber un grupo de discusión y decir que se pusiesen en contacto conmigo los que se quisiesen ofrecer”.</i>

7. Incluir entre paréntesis palabras no pronunciadas que completan el significado de lo que la persona quiere decir (mientras que todas las citas están escritas en itálica, la palabra añadida entre paréntesis mantiene el formato normal). Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<i>“A mí me ve con alguien que no quiere...: «eh, noséqué, no te juntes con él o con ella»”.</i>	<i>“A mí (cuando) me ve con alguien que no quiere...: «eh, noséqué, no te juntes con él o con ella»”.</i>

8. Cambiar palabras incorrectas desde el punto de vista gramatical para facilitar la lectura. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<i>“Hay algunos que se creen que es de nuestra edad”.</i>	<i>“Hay algunos que se creen que son de nuestra edad”.</i>

9. Fundir en un párrafo las intervenciones de dos personas para facilitar la comprensión del mensaje que quieren comunicar entre las dos. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<p><i>Ilham:</i> “Que no estemos todos juntos. En plan grupos no, a ver, en plan tanta gente”.</p> <p><i>Yasmine:</i> “O sea, Más grupo, menos gente”.</p> <p><i>Ilham:</i> “Pero menos gente...”</p> <p><i>Yasmine:</i> “No menos gente en el grupo, sino menos gente en clase”.</p> <p><i>Ilham:</i> “Como lo hacen en 3º”.</p> <p><i>Yasmine:</i> “Sí, eso no mola tanto. Que no seamos cincuenta. Que seamos treinta. Sería mejor que fuésemos treinta. Menos. Pero es que cincuenta...”.</p> <p style="text-align: center;">Ilham y Yasmine. 1º ESO</p>	<p><i>“Que no estemos todos juntos. En plan grupos no, a ver, en plan tanta gente. Más grupo, pero menos gente en clase, como lo hacen en 3º. No mola tanto que seamos cincuenta. Sería mejor que fuésemos treinta. Menos. Pero es que cincuenta...”.</i></p> <p style="text-align: right;">Ilham y Yasmine. 1º ESO</p>

10. Integrar una pregunta mía en la respuesta de la persona entrevistada para agilizar la lectura. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<p><i>“Me cuesta mucho conseguir que todos estén haciendo. Y eso me preocupa, porque hay siempre hay gente que se libra, que no está aprovechando el tiempo, eso me me...”</i></p> <p>“¿Y en un 3º y un 4º lo consigues?”</p> <p><i>“Sí...más. Sí que es verdad que quien no quiere hacer nada, puede hacer, pero tengo más control en ese sentido”.</i></p>	<p><i>“Me cuesta mucho conseguir que todos estén haciendo. Y eso me preocupa, porque hay siempre hay gente que se libra, que no está aprovechando el tiempo. En un 3º y un 4º lo consigo más. Si que es verdad que quien no quiere hacer nada, puede hacer, pero tengo más control en ese sentido”.</i></p>

11. Fusionar dos citas separadas de una misma persona en una sola cita, desordenando si es necesario el orden de las frases para mantener el sentido sin que suene repetitivo. Ejemplo:

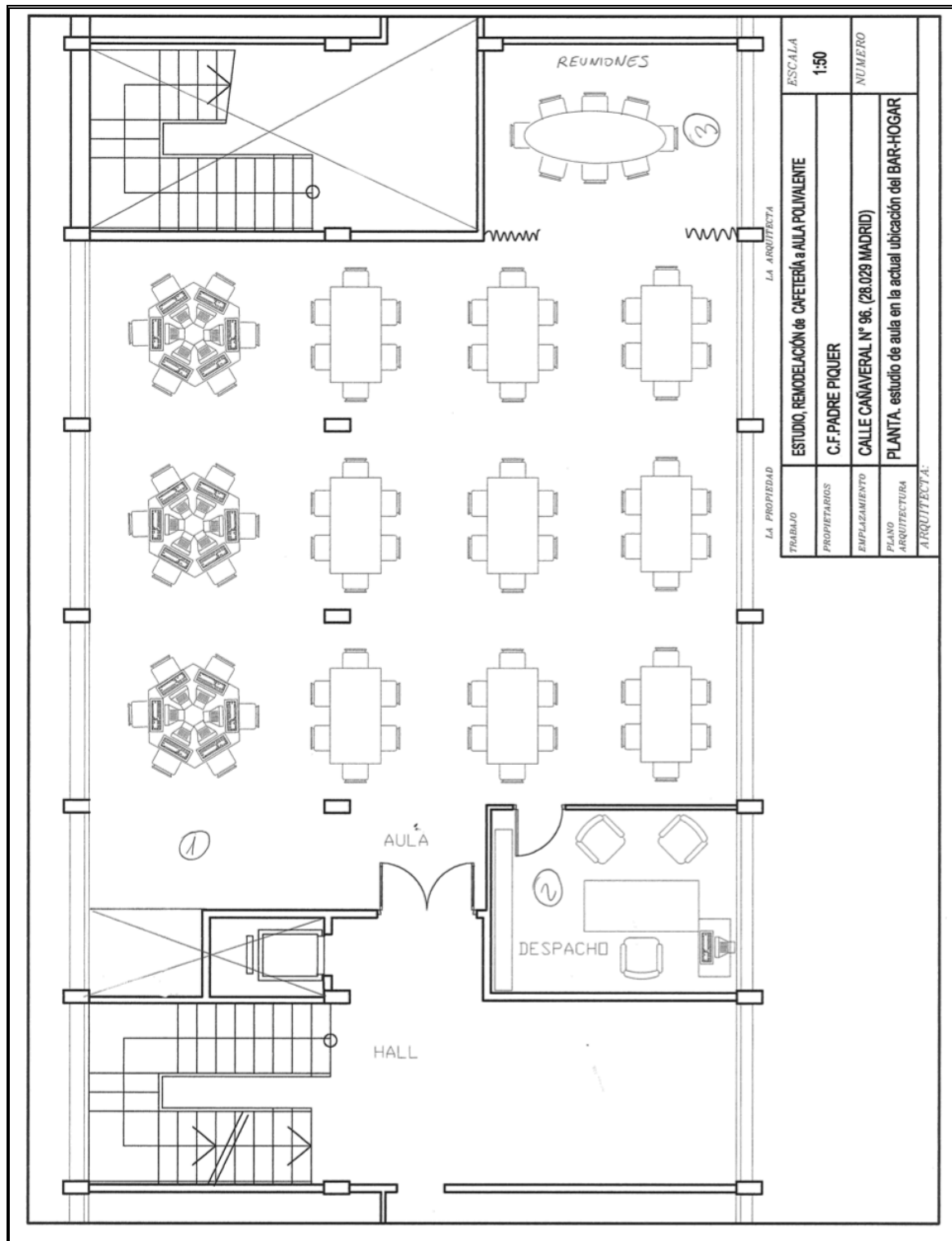
TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<p><i>“Si tú vas más bajo porque no sabes tanto de la clase, porque no lo pillas tan rápido, te ponen en un nivel más bajo con una profesora para que vayas aprendiendo lo que el otro grupo ya ha aprendido, para ponerte al día”.</i></p> <p><i>“En nuestra clase separan por niveles. Si uno va más bajo no puede subir al siguiente nivel porque todavía no sabe lo que están dando en ese nivel y no se entera bien. Y no sacas adelante la asignatura”.</i></p>	<p><i>“En nuestra clase separan por niveles. Si tú vas más bajo porque no sabes tanto de la clase, porque no lo pillas tan rápido, te ponen en un nivel más bajo con una profesora para que vayas aprendiendo lo que el otro grupo ya ha aprendido, para ponerte al día. Y no puedes subir al siguiente nivel porque todavía no sabes lo que están dando en ese nivel y no te enteras bien. Y no sacas adelante la asignatura”.</i></p>

12. Sustituir nombres o asignaturas para asegurar la no identificación de un alumno o un profesor. Ejemplo:

TRANSCRIPCIÓN ORIGINAL	CITA DEFINITIVA
<p><i>“Nos enseña cosas así como de la sociedad, no sé cómo decirlo. Sí, así, como cosas de la vida, aparte de sociales”.</i></p>	<p><i>“Nos enseña cosas así como de la sociedad, no sé cómo decirlo. Sí, así, como cosas de la vida, aparte de la asignatura”.</i></p>

ANEXO 2

PLANO ORIGINAL DE LA PRIMERA ACM



(Fuente: Documentos internos del centro)

ANEXO 3

GUÍAS DE APRENDIZAJE

PORTADA DE LA GUÍA

Alumno: _____

CIENCIAS SOCIALES

2. La sociedad estamental

2.1 La aparición de los feudos

Como ya hemos comentado antes, en Europa reinaba la inseguridad. Los reyes fueron perdiendo poder y los propietarios de las tierras fueron construyendo castillos y reuniendo ejércitos para defenderlos. Los campesinos buscaban la protección de los propietarios de las tierras y, a cambio, les cedían un trozo de tierra. Esto provoca la aparición de los feudos y de los señores feudales, así como el origen del feudalismo. Observa cómo se fueron construyendo los feudos y castillos:

En resumen, los factores de la Alta Edad Media que originan el sistema feudal son:

2.1 La sociedad feudal

Gracias a esta inseguridad y a la pérdida del poder central y las protecciones se crea una sociedad establecida en estamentos. Estos estamentos se dividían en grupos privilegiados (nobles y clero) y no privilegiados (campesinos y siervos). Constituirían lo que se ha llamado la **pirámide feudal**.

Completa la siguiente pirámide feudal:

Mira la pirámide y reflexiona: ¿Persisten hoy nuestra sociedad estos estamentos? ¿Qué diferencias hay? Razona tu respuesta:

ESTAMENTO: _____

LENGUA ESPAÑOLA

Acentuación: diptongo, triptongo e hiato

Diptongo

Es la unión entre dos vocales en una misma sílaba.

Por ejemplo: *Invasión, privilegiado, feudal.*

¿Cómo se acentúan los diptongos?

Existen dos tipos de diptongos:

- los formados por vocal abierta (a,e,o) y cerrada (i) u (u).
- los formados por dos vocales cerradas. Para acentuar los diptongos, se siguen las normas generales de acentuación.

Ejemplos:

- **Invasión:** Esta palabra contiene un diptongo formado por dos vocales, una cerrada (i) y otra abierta (a). Al ser una palabra aguda terminada en -n, lleva tilde. La tilde siempre se pone sobre la vocal abierta.
- **Privilegiado:** Esta palabra contiene un diptongo formado por dos vocales, la primera cerrada (i) y la segunda abierta (a). En este caso no se acentúa porque es llana y termina en vocal.
- **Feudal:** Esta palabra contiene un diptongo formado por dos vocales, la primera abierta (e) y la segunda cerrada (u). En este caso no se acentúa porque es aguda y no termina en -n, -s o vocal.

Triptongo

Es la unión de tres vocales en una misma sílaba.

Por ejemplo: *avetrigallá, buzy.*

¿Cómo se acentúan los triptongos?

En un triptongo, la primera y última vocal son siempre cerradas, mientras que la vocal central es abierta. Para acentuar los triptongos, se siguen las normas generales de acentuación.

Ejemplos:

- **Avetrigallá:** Esta palabra contiene un triptongo formado por tres vocales, cerrada - abierta - cerrada (i-a-i). Al ser una palabra aguda terminada en -a, lleva tilde. La tilde siempre se pone sobre la vocal abierta.
- **Buzy:** Esta palabra contiene un triptongo formado por tres vocales, cerrada - abierta - cerrada (u-e-y). Al ser una palabra monosílaba no lleva tilde.

INGLÉS

Castles of the kingdom of Castile

There is the history of some castles related with Spanish authors. **READ IT and TRANSLATE IT.**

Almenar (Soria)

TRANSLATION:

ANEXO 4

ORGANIZACIÓN SEMANAL

1º ESO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30	TUTORÍA	FRANCÉS / RECUPERACIONES	ED. PLÁSTICA	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO
9:25	ED. PLÁSTICA	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO
10:20	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	RELIGIÓN
11:45	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ED. FÍSICA
12:40	ED. FÍSICA	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO
13:35	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO
14:35	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO	ED. PLÁSTICA	FRANCÉS / RECUPERACIONES	RELIGIÓN	COMIDA
15:30	ÁMBITO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICO				

2º ESO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30	ÁMBITO CIENTÍFICO- MATEMÁTICO	ÁMBITO CIENTÍFICO- MATEMÁTICO	ED. FÍSICA	ÁMBITO CIENTÍFICO- MATEMÁTICO	MÚSICA
9:25	RELIGIÓN	ÁMBITO CIENTÍFICO- MATEMÁTICO	TUTORÍA	ÁMBITO CIENTÍFICO- MATEMÁTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO
10:20	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO
11:45	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO
12:40	ÁMBITO SOCIO- LINGÜÍSTICO	ED. CIUDADANIA	FRANCÉS / RECUPERACIONES	FRANCÉS / RECUPERACIONES	ÁMBITO CIENTÍFICO- MATEMÁTICO
13:35	COMIDA	COMIDA	COMIDA	COMIDA	ÁMBITO CIENTÍFICO- MATEMÁTICO
14:35	TUTORÍA	RELIGIÓN	MÚSICA	ED. FÍSICA	COMIDA
15:30	MÚSICA				

ANEXO 5

DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO

1º ESO

Ámbito Socio-lingüístico 11 h.		Ámbito científico-tecnológico 9 h.	
Profesor 1 (tutor)	Profesor 3	Profesor 2 (tutor)	Profesor 4
Profesor 2 (tutor – profesor de apoyo)		Profesor 1 (tutor – profesor de apoyo)	
Tutoría 1 h.			
Profesor 1 (tutor)		Profesor 2 (tutor)	

Profesor 1 (Tutor del ámbito Socio lingüístico): 21 horas lectivas.
 Profesor 2 (Tutor del ámbito Científico-tecnológico): 21 horas lectivas.
 Profesor 3 (especialista del ámbito Socio-lingüístico): 11 horas lectivas.
 Profesor 4 (especialista del ámbito Científico-tecnológico): 9 horas lectivas.

2º ESO

Ámbito Socio-lingüístico 12 h.		Ámbito científico-matemático 7 h.	
Profesor 1 (tutor)	Profesor 2	Profesor 4 (tutor)	Profesor 5
Profesor 3		Profesor 6	
Tutoría 2 h. + Ed. Ciudadanía 1 h.			
Profesor 1 (tutor)		Profesor 4 (tutor)	

Profesor 1 (Tutor del ámbito Socio lingüístico): 15 horas lectivas.
 Profesores 2 y 3 (especialistas del ámbito Socio-lingüístico): 12 horas lectivas.
 Profesor 4 (Tutor del ámbito Científico-tecnológico): 10 horas lectivas.
 Profesores 5 y 6 (especialistas del ámbito Científico-tecnológico): 7 horas lectivas.

3º ESO

Ámbito Socio-lingüístico 10 h.		Ámbito científico-matemático 12 h.	
Profesor 1 (tutor)	Profesor 2	Profesor 5 (tutor)	Profesor 6
Profesor 3	Profesor 4 (tutor – apoyo 4 h.)	Profesor 7	
Tutoría 1 h.			
Profesor 1 (tutor)	Profesor 4 (tutor)	Profesor 5 (tutor)	

Profesor 1 (Tutor del ámbito Socio lingüístico): 11 horas lectivas.
 Profesores 2 y 3 (especialistas del ámbito Socio-lingüístico): 10 horas lectivas.
 Profesor 4 (Tutor de PMAR, especialista del ámbito Socio-lingüístico): 5 horas lectivas.
 Profesor 5 (Tutor del ámbito Científico-tecnológico): 13 horas lectivas.
 Profesores 6 y 7 (especialistas del ámbito Científico-tecnológico): 12 horas lectivas.

ANEXO 6

EVALUACIÓN DEL PRIMER AÑO DE ACM

			N	Media	Desv. típica	Mín.	Máx.
CIENCIAS NATURALES	OCTUBRE	1º AB	48	8,24	3,56	2,50	16,30
		1º CD	50	9,81	3,22	2,50	16,90
		TOTAL	98	9,04	3,46	2,50	16,90
	JUNIO	1º AB	45	11,67	4,28	3,80	18,80
		1º CD	42	10,82	3,29	4,40	16,90
		TOTAL	87	11,26	3,84	3,80	18,80
	INCREMENTO	1º AB	-3	3,43	0,72	1,30	2,50
		1º CD	-8	1,01	0,07	1,90	0,00
		TOTAL	-11	2,21	0,37	1,30	1,90
CIENCIAS SOCIALES	OCTUBRE	1º AB	47	8,37	3,04	3,50	15,30
		1º CD	47	8,90	3,04	2,90	14,70
		TOTAL	94	8,63	3,03	2,90	15,30
	JUNIO	1º AB	43	10,48	3,55	4,10	17,10
		1º CD	48	10,16	3,30	3,50	15,90
		TOTAL	91	10,31	3,41	3,50	17,10
	INCREMENTO	1º AB	-4	2,11	0,51	0,60	1,80
		1º CD	1	1,26	0,26	0,60	1,20
		TOTAL	-3	1,67	0,37	0,60	1,80
MATEMÁTICAS	OCTUBRE	1º AB	46	8,60	3,76	2,50	15,60
		1º CD	47	9,16	3,41	3,10	18,10
		TOTAL	93	8,88	3,58	2,50	18,10
	JUNIO	1º AB	45	11,01	3,89	3,80	18,80
		1º CD	44	10,51	4,18	2,50	18,10
		TOTAL	89	10,77	4,02	2,50	18,80
	INCREMENTO	1º AB	-1	2,41	0,13	1,30	3,20
		1º CD	-3	1,35	0,76	-0,60	0,00
		TOTAL	-4	1,88	0,44	0,00	0,70
LENGUA	OCTUBRE	1º AB	48	7,90	2,36	3,90	16,10
		1º CD	48	8,35	2,33	3,90	13,30
		TOTAL	96	8,12	2,35	3,90	16,10
	JUNIO	1º AB	42	8,79	3,41	2,20	16,70
		1º CD	45	8,95	2,40	4,40	14,40
		TOTAL	87	8,87	2,91	2,20	16,70
	INCREMENTO	1º AB	-6	0,89	1,05	-1,70	0,60
		1º CD	-3	0,61	0,07	0,50	1,10
		TOTAL	-9	0,75	0,57	-1,70	0,60
HABILIDADES METACOGNITIVAS	OCTUBRE	1º AB	47	8,63	3,03	1,60	15,20
		1º CD	47	9,36	3,40	3,20	18,40
		TOTAL	94	9,00	3,22	1,60	18,40
	JUNIO	1º AB	42	10,82	3,84	4,00	19,20
		1º CD	43	11,57	3,01	5,60	18,40
		TOTAL	85	11,20	3,47	4,00	19,20
	INCREMENTO	1º AB	-5	2,19	0,81	2,40	4,00
		1º CD	-4	2,21	-0,39	2,40	0,00
		TOTAL	-9	2,20	0,25	2,40	0,80

(Fuente: Resultados de la evaluación de IDEA)