



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL
AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
EN CENTROS DE SECUNDARIA:
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

Josué Artiles Rodríguez

Las Palmas De Gran Canaria, 2014

**D. JOSE LUIS CORREA SANTANA SECRETARIO DEL
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES DE LA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,**

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha.....tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada “**Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples**” presentada por el doctorando **D. Josué Artilés Rodríguez** y dirigida por el Doctor **Rafael Santana Hernández** y la Doctora **María Rosa Marchena Gómez**

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 6 del Reglamento para la elaboración, defensa, tribunal y evaluación de tesis doctorales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a.....de.....de dos mil.....

Anexo II

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Departamento: DIDÁCTICAS ESPECIALES.

Programa de doctorado en FORMACIÓN DEL PROFESORADO
(2007/09)

Título de la Tesis

AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTROS DE
SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES.

Tesis Doctoral presentada por D. Josué Artiles Rodríguez

Dirigida por el Dr. D. **Rafael Santana Hernández**

Dirigida por la Dra. D^a. **María Rosa Marchena Gómez**

El Director,

(firma)

La Directora,

(firma)

El Doctorando,

(firma)



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

TESIS DOCTORAL 2014

**AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
EN CENTROS DE SECUNDARIA:
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES**

Las Palmas de Gran Canaria

AUTOR: **JOSUÉ ARTILES RODRÍGUEZ**

DIRECTORES: **RAFAEL SANTANA HERNÁNDEZ
MARÍA ROSA MARCHENA GÓMEZ**



AGRADECIMIENTOS



A mi familia

A los profesores *Rafael Santana Hernández* y *Rosa Marchena Gómez*, por su implicación y la dedicación que han tenido con este trabajo.

A los *directores* de los centros donde se llevo a cabo la investigación. Confiaron y apoyaron este trabajo desde el comienzo, facilitando en todo momento el acceso a las fuentes.

Al *profesorado* y los *adjuntos* de las aulas seleccionadas. Proporcionaron una información valiosa para realizar la tesis y me permitieron acceder a sus clases como uno más, sin ningún tipo de limitación.

Al *alumnado* que participó en esta investigación. Sin sus voces no hubiera sido posible este trabajo.

A mis *compañeros*, por el interés sobre los progresos que iba realizando. Por los consejos y el ánimo que me ofrecieron - a *Pepa Rodríguez*, *Viki Aguiar*, *Ángel Rodríguez* y *Jesús Alemán* - A *Juan Carlos Martín*, por las mañanas de trabajo.

A todas las personas que formamos parte de APAELP. A *Carmen Laucirica* por su apoyo y entrega. También mi gratitud a *Ana* y *Laly* por sus palabras en los momentos difíciles y el optimismo a la hora de trabajar.

A *Daniel Rodríguez*, que siguió el proceso de cerca y aportó su ayuda para la maquetación de este informe de investigación.

Para *Gemma*, que me acercó a la diversidad y me mostró una forma diferente de ver el mundo.

Con todo cariño a mi familia porque sin su esfuerzo y apoyo esto no habría sido posible. A mis Padres, *Juana María* y *Paco*, siempre les estaré agradecido por educarme como lo hicieron. A mi hermano *Daniel*, mi compañero infatigable. A mis tías, mi tío y mis primos.

ÍNDICE



| | |
|---------------------------|----|
| Introducción | 25 |
|---------------------------|----|

MARCO TEÓRICO.

Capítulo I. DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA.

| | |
|--|----|
| 1. El concepto de diversidad | 37 |
| 1.1. Nosotros, los otros y la diversidad..... | 39 |
| 1.2. Hacia la educación en la diversidad..... | 41 |
| 2. La diversidad desde la segregación hasta la integración..... | 44 |
| 3. La inclusión educativa para la diversidad | 46 |
| 3.1. Diferencias con la integración. | 50 |
| 4. El aula inclusiva. Características y ambiente. | 52 |
| 4.1. El aula ordinaria en centros inclusivos. | 52 |
| 4.2. La importancia del ambiente en el aula inclusiva, hacia un concepto de clima escolar..... | 57 |
| 4.2.1.El ambiente social y cultural del aula..... | 61 |
| 4.2.2.Implicaciones para la inclusión | 66 |
| 5. Conclusiones. | 69 |

Capítulo II. EL PROFESORADO Y LA INCLUSIÓN

| | |
|--|----|
| 1. El docente de educación especial. | 75 |
| 1.1 El rol del profesional de educación especial..... | 75 |
| 1.1.1 Las funciones del profesorado de educación especial en los centros ordinarios | 77 |
| 1.1.2 Las funciones del profesorado de educación especial en el aulas de educación especial en centro ordinario, desde la normativa de la CC.AA. de Canarias. | 81 |
| 1.1.3 La colaboración y el apoyo como enfoque docente para educar en la diversidad. | 83 |
| 1.2 Percepciones del profesorado de educación especial sobre su labor en el proceso de inclusión. | 86 |
| 1.2.1 La identidad profesional. | 87 |
| 1.2.2 La barrera tradicionalista del docente de educación especial. | 88 |
| 1.2.3 El camino hacia el apoyo inclusivo. | 90 |
| 1.2.4 Las barreras que dificultan la colaboración. | 92 |

| | |
|--|-----|
| 2. El profesorado del centro ordinario | 95 |
| 2.1 La diversidad del alumnado, una cuestión de matices. | 98 |
| 2.2 Las características del docente. | 102 |
| 2.3 El valor del apoyo y la colaboración en la realidad del aula. | 103 |
| 2.4 La diversidad desde el prisma de la etapa educativa | 107 |
| 2.5 La importancia de la formación. | 108 |
| 3. Conclusiones..... | 109 |

Capítulo III. EL ALUMNADO COMO PARTÍCIPE DE LA INCLUSIÓN.

| | |
|---|-----|
| 1. El alumnado y su contribución al proceso de inclusión..... | 115 |
| 1.1 Diferentes papeles en la construcción de un proyecto inclusivo..... | 117 |
| 1.2 Redes naturales de apoyo..... | 119 |
| 1.3 Luces y sombras en la participación del alumnado y la relación con sus iguales..... | 121 |
| 2. La voz del alumnado..... | 124 |
| 2.1 Hacia una concepto de voz del alumnado | 125 |
| 2.2 Tipología de las voces y su participación | 129 |
| 2.3 Una voz silenciada, una voz en el desierto | 134 |
| 2.3.1 La manipulación de las voces | 140 |
| 3. Conclusiones..... | 141 |

Capítulo IV. EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO MODALIDAD DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN CENTROS EDUCATIVOS ORDINARIOS

| | |
|---|-----|
| 1. Modelos de atención educativa para responder a la diversidad | 149 |
| 2. El modelo mixto en el sistema ordinario de escolarización..... | 151 |
| 2.1 El centro de Educación especial..... | 151 |
| 2.2 El modelo de escolarización combinada | 153 |
| 2.3 El aula de educación especial en centro ordinario | 154 |
| 2.3.1 En el ámbito internacional Europeo..... | 154 |

| | |
|---|-----|
| 2.3.2 El aula de educación especial en España | 163 |
|---|-----|

MARCO DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V. **METODOLOGÍA.**

| | |
|--|-----|
| 1. Diseño de la investigación. | 181 |
| 2. Objetivos de la investigación. | 189 |
| 3. Método. | 190 |
| 3.1 Fases del estudio. | 190 |
| 3.2 Población y muestra; la selección de los casos. | 197 |
| 3.3 Instrumentos. | 206 |
| 3.3.1 Entrevistas. | 206 |
| 3.3.2 La observación. | 208 |
| 3.3.3 El diario de campo. | 214 |
| 3.3.4 El análisis de documentos. | 215 |
| 3.4 Procedimiento. | 215 |
| 4. Análisis de la información. | 220 |
| 4.1 Establecimiento de un sistema categorial. | 221 |
| 4.1.1 Categorización de las entrevistas. | 224 |
| 4.1.2 Categorización de la observación en el aula. | 230 |
| 4.2 El sistema categorial de observaciones en el recreo. | 234 |
| 4.3 Análisis de los documentos. | 234 |
| 5. La validez en la investigación: el proceso de triangulación y contraste. | 235 |

Capítulo VI. **RESULTADOS.**

| | |
|---|-----|
| 1. Caracterización de los centros | 243 |
| 1.1 Centro I | 243 |
| 1.2 Centro II | 246 |
| 2. El ambiente en las Aulas Enclave en Secundaria. | 250 |
| 2.1 Centro I | 250 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.1 Aula I | 250 |
| 2.2 Centro II | 259 |
| 2.2.1 Aula II | 259 |
| 2.2.2 Aula III | 267 |
| 3. Contraste de los resultados del ambiente en las Aulas Enclave. | 276 |
| 4. La interacción social del alumnado del Aula Enclave con el contexto del centro. | 282 |
| 4.1 Ubicación del aula enclave | 282 |
| 4.2 Actividades y acciones inclusivas | 287 |
| 4.3 Las interacciones del alumnado del Aula Enclave en los tiempos de ocio en el recreo. | 296 |
| 4.3.1 Centro I | 296 |
| 4.3.1.1 Aula I | 296 |
| 4.3.2 Centro II | 303 |
| 4.3.2.1 Aula II | 303 |
| 4.3.2.2 Aula III | 309 |
| 4.4 Contraste de los resultados de las interacciones del alumnado de Aulas Enclave. | 315 |
| 5. Concepciones en torno a la modalidad de escolarización y su potencial inclusivo | 321 |
| 5.1 Experiencias del alumnado previas al aula enclave | 321 |
| 5.2 Ventajas y limitaciones del aula enclave | 326 |
| 5.3 Las características de la etapa | 335 |
| 5.4 La colaboración del profesorado del centro | 340 |
| 5.5 El alumnado como recurso natural de apoyo | 345 |
| 5.6 La voz y participación del alumnado del aula enclave | 351 |

Capítulo VII. **DISCUSIÓN.**

| | |
|--|-----|
| 1. El contexto de la investigación | 359 |
| 2. El ambiente de las aulas enclave en secundaria | 361 |
| 3. Las interacciones del alumnado | 363 |
| 4. El aula enclave: concepciones de los agentes implicados | 365 |

Capítulo VIII. **CONCLUSIONES.**

| | |
|--|-----|
| 1. Conclusiones..... | 375 |
| 2. Limitaciones de la investigación..... | 384 |
| 3. Implicaciones..... | 386 |

| | |
|---|-----|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 389 |
|---|-----|

INDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Variabilidad del alumnado en función de la edad y su atención educativa..... | 42 |
| Figura 2: Modelo interactivo de relación entre las dimensiones ambientales y sus interacciones con el ambiente escolar | 60 |
| Figura 3: Elementos que inciden en el clima y el aprendizaje de las organizaciones | 68 |
| Figura 4. Modelos de apoyo | 84 |
| Figura 5: Enfoques para la participación de los estudiantes en la mejora de la escuela..... | 130 |
| Figura 6. Pirámide de las voces del estudiante..... | 131 |
| Figura 6: Fases generales de la investigación..... | 191 |
| Figura 7: Diseño de la investigación | 196 |
| Figura 8: Ubicación del aula enclave 1 en el centro I. | 200 |
| Figura 9: Distribución del aula enclave 1. | 201 |
| Figura 10: Ubicación de las aulas enclave 2 y 3 en el centro II. | 202 |
| Figura 11: Distribución de las aulas enclave y el mini-piso. | 203 |
| Figura 12: Ubicación del observador y el registro por medio audiovisual. | 211 |

INDICE DE TRABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Funciones del profesor de apoyo..... | 79 |
| Tabla 2. Dimensiones de los discursos pedagógicos divergentes | 106 |
| Tabla 3: Cuadro resumen de características de las aulas de educación especial en centro ordinario por Comunidades Autónomas..... | 172 |
| Tabla 4. Objetivos de investigación | 190 |
| Tabla 5. Centros de secundaria con aulas enclave en Gran Canaria. | 199 |
| Tabla 6. Alumnado del Aula enclave 1, Centro I. | 201 |
| Tabla 7. Alumnado del Aula enclave 2, Centro II. | 203 |
| Tabla 8. Alumnado del Aula enclave 3, Centro II. | 204 |
| Tabla 9. Comparativa de los centros I y II | 205 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 10: Sistema categorial aplicado a la observación de las interacciones en los recreos. | 213 |
| Tabla 11: Conceptualización de categorías de entrevistas al alumnado. | 226 |
| Tabla 12: Conceptualización de categorías de entrevistas a las familias. | 227 |
| Tabla 13: Conceptualización de categorías de entrevistas a los profesionales. | 228 |
| Tabla 14: Conceptualización de categorías y subcategorías del bloque "Interacción entre iguales". | 231 |
| Tabla 15: Conceptualización de categorías y subcategorías del bloque "Disponibilidad hacia las tareas de clase". | 232 |
| Tabla 16: Conceptualización de categorías y subcategorías del bloque "Interacción profesorado alumnado. | 233 |
| Tabla 17: Categorías e instrumentos triangulados en el análisis de la investigación. | 237 |
| Tabla 18: Frecuencias y porcentajes obtenidos en la observación del aula enclave 1..... | 258 |
| Tabla 19: Frecuencias y porcentajes obtenidos en la observación del aula enclave 2..... | 266 |
| Tabla 20: Frecuencias y porcentajes obtenidos en la observación del aula enclave 3..... | 275 |
| Tabla 21: Frecuencias y porcentajes por subcategorías del total de aulas enclave..... | 280 |
| Tabla 22: Frecuencias y porcentajes por Categorías del total de aulas enclave | 281 |
| Tabla 23: Frecuencias registradas en el sistema categorial. Aula enclave 1 | 301 |
| Tabla 24: Porcentajes registrados en el sistema categorial. Aula enclave 1 | 302 |
| Tabla 25: Frecuencias registradas en el sistema categorial. Aula enclave 2 | 307 |
| Tabla 26: Porcentajes registrados en el sistema categorial. Aula enclave 2..... | 308 |
| Tabla 27: Frecuencias registradas en el sistema categorial. Aula enclave 3 | 313 |
| Tabla 28: Porcentajes registrados en el sistema categorial. Aula enclave 3..... | 314 |

INDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Interacción del alumnado en el aula enclave 1 | 252 |
| Gráfico 2: Disponibilidad hacia las tareas en el aula enclave 1 | 255 |
| Gráfico 3: Interacción Profesor - Alumnado en el aula enclave 1..... | 257 |
| Gráfico 4: Interacción del alumnado en el aula enclave 2..... | 260 |
| Gráfico 5: Disponibilidad hacia las tareas en el aula enclave 2 | 263 |
| Gráfico 6: Interacción Profesor - Alumnado en el aula enclave 2..... | 265 |
| Gráfico 7: Interacción del alumnado en el aula enclave 3..... | 269 |
| Gráfico 8: Disponibilidad hacia las tareas en el aula enclave 3 | 272 |
| Gráfico 9: Interacción Profesor - Alumnado en el aula enclave 3..... | 274 |
| Gráfico 10: Contraste en la interacción del alumnado de las aulas enclave. | 276 |
| Gráfico 11: Contraste en la disponibilidad hacia la tarea de las aulas enclave. | 278 |
| Gráfico 12: Contraste en la interacción profesorado-alumnado de las aulas enclave. | 279 |
| Gráfico 13: Tipo de interacciones del alumnado en el aula enclave 1 | 297 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 14: Existencia de interacción del alumnado en el aula enclave 1 | 298 |
| Gráfico 15: Intención comunicativa del alumnado en el aula enclave 1 | 299 |
| Gráfico 16: Calidad de las interacciones del alumnado en el aula enclave 1 | 300 |
| Gráfico 17: Tipo de interacciones del alumnado en el aula enclave 2 | 303 |
| Gráfico 18: Existencia de interacción del alumnado en el aula enclave 2..... | 304 |
| Gráfico 19: Intención comunicativa del alumnado en el aula enclave 2 | 305 |
| Gráfico 20: Calidad de las interacciones del alumnado en el aula enclave 2 | 306 |
| Gráfico 21: Tipo de interacciones del alumnado en el aula enclave 3 | 309 |
| Gráfico 22: Existencia de interacción del alumnado en el aula enclave 3..... | 310 |
| Gráfico 23: Intención comunicativa del alumnado en el aula enclave 3 | 311 |
| Gráfico 24: Calidad de las interacciones del alumnado en el aula enclave 3 | 312 |
| Gráfico 25: Comparativa del tipo de interacciones del alumnado de las aulas enclave | 315 |
| Gráfico 26: Comparativa de la interacción del alumnado de las aulas enclave | 316 |
| Gráfico 27: Comparativa de la intención comunicativa de las aulas enclave..... | 317 |
| Gráfico 28: Comparativa de calidad de las interacciones con los compañeros del aula enclave | 318 |
| Gráfico 29: Comparativa de calidad de las interacciones con los compañeros del centro | 319 |
| Gráfico 30: Comparativa de calidad de las interacciones con el profesorado | 320 |

INDICE DE ANEXOS (Volumen complementario)

| | |
|--|-----|
| ANEXO I. Registros narrativos de las observaciones de aula | 435 |
| ANEXO II. Análisis de las observaciones de aula | 557 |
| ANEXO III. Registro y análisis del sistema categorial de observación en el recreo..... | 585 |
| ANEXO IV. Transcripción y análisis de las entrevistas al alumnado de las aulas enclave | 611 |
| ANEXO V. Transcripción y análisis de las entrevistas de familiares | 691 |
| ANEXO VI. Transcripción y análisis de las entrevistas a directores | 725 |
| ANEXO VII. Transcripción y análisis de las entrevistas a tutores del aula enclave..... | 753 |
| ANEXO VIII. Transcripción y análisis de las entrevistas a auxiliares del aula enclave..... | 807 |
| ANEXO IX. Guión de entrevista al alumnado | 847 |
| ANEXO X. Guión de entrevista a las familias | 851 |
| ANEXO XI. Guión de entrevista a los profesionales del centro | 855 |
| ANEXO XII. Autorización solicitada a los centros..... | 859 |
| ANEXO XIII. Autorización solicitada a las familias | 863 |

INTRODUCCIÓN



A lo largo de la historia de la educación reglada se ha podido detectar una progresiva evolución legislativa en cuanto a los derechos de las personas o colectivos con riesgo de exclusión social y, en particular, de los alumnos con discapacidad intelectual.

Existe consenso internacional que queda reflejado en innumerables fórums, congresos y conferencias, entre otros, en los que han participado Administraciones Públicas de numerosos países, Organismos Intergubernamentales, profesionales de la educación, y Organizaciones No Gubernamentales para dejar constancia del esfuerzo que requiere llevar a cabo esta tarea y cuáles son los objetivos para seguir avanzando en el campo de la inclusión.

A pesar de los numerosos avances que se han realizado en las diversas declaraciones internacionales y modificaciones del Sistema Educativo español, queda mucho por hacer puesto que, si la finalidad de la educación es el desarrollo integral de la persona, no es suficiente con que la persona con discapacidad asista a un centro ordinario, se hace necesario que el alumno esté incluido y se le dé a él, y a cada uno de sus compañeros, una respuesta educativa adecuada a este propósito. El movimiento para la educación inclusiva debe transformar la realidad de un sistema educativo haciéndose aun necesario cambios en la organización y didáctica escolar para dar respuesta a todos los estudiantes (Cardona, 2005).

Uno de los resultados de esa evolución, en el marco de la L.O.G.S.E y posteriormente con la L.O.E, fue la creación de las Aulas de Educación Especial en Centros Ordinarios, denominadas Aulas Enclave en la Comunidad Autónoma Canaria, siendo una modalidad de escolarización cuyo objetivo es dar una respuesta educativa a un tipo de alumnado que, históricamente, ha sido educado en Centros de Educación Especial. De la revisión teórica sobre estas unidades cabe destacar que la literatura existente es escasa, tanto a nivel internacional como nacional, sin que se haya profundizado en este tema en la Comunidad Autónoma Canaria.

Según la definición de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Promoción Educativa (2011), se considera Aula Enclave a aquella unidad de escolarización, ubicada en centros escolares ordinarios, en las que se proporciona

respuesta educativa exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales, que requieren de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias, y precisa de la utilización de recursos extraordinarios. Un total de 64 centros, en la provincia de Las Palmas, cuentan con esta modalidad de escolarización. En concreto, existen en Gran Canaria 18 centros de Secundaria y 28 de Primaria, en Fuerteventura 3 de Secundaria y 6 de Primaria, y en Lanzarote 5 de Secundaria y 4 de Primaria. En la provincia de Santa Cruz de Tenerife hay 52 centros con esta modalidad educativa. En Tenerife cuentan con 25 centros de primaria y 19 de secundaria, la Palma tiene 2 de primaria y 1 de secundaria, en el Hierro 1 de primaria y 1 de secundaria, y en la Gomera existe 1 centro de primaria con este tipo de unidades.

Por lo tanto, para adentrarnos en la realidad del Aula Enclave y su centro, es imprescindible vivir y registrar en primera persona lo que sucede en los escenarios que queremos analizar (Woods, 1989; Ainscow, 2001). Esta investigación se llevó a cabo mediante un estudio de casos múltiples en tres aulas con el objetivo de ahondar en la realidad que rodea a esta modalidad educativa en la etapa de secundaria y conocer aquellos aspectos que potenciaban u obstaculizaban las oportunidades de su alumnado en el centro.

Los objetivos que enmarcaron esta investigación se centraron en las aulas enclave como modalidad de escolarización y se concretaron de la siguiente forma:

1. Conocer el contexto del centro donde se encuentran situadas las aulas enclave.
2. Caracterizar el ambiente de las aulas enclave en la etapa de secundaria.
3. Estudiar las relaciones e interacciones sociales que mantiene el alumnado de las Aulas Enclave con el contexto donde están insertas.
4. Analizar la idoneidad del aula enclave como modalidad de escolarización desde la concepción del propio alumnado, sus familias y el profesorado

4.1 Las concepciones del alumnado y sus familias sobre la modalidad de escolarización y experiencias anteriores.

4.2 Las concepciones de los profesionales en cuanto a la colaboración con el resto del profesorado, la participación del alumnado y el alumnado como recurso natural de apoyo.

El estudio que presentamos se puede dividir en tres fases.

En una primera fase, tras las negociaciones de acceso con los centros, tutores y familias, se llevó a cabo la recogida de información lo que nos permitió caracterizar estas unidades. Teniendo en cuenta el escenario dinámico en el que se encuentra el Aula Enclave, se hizo imprescindible observar el clima y la cooperación de todos los agentes que intervienen en estas clases y su caracterización en torno a las relaciones entre iguales, las actividades que se realizaban y la interacción con sus tutoras. También se tuvo en cuenta los escenarios donde estos chicos y chicas se relacionan con el resto de compañeros del centro recabándose evidencias sobre los recreos y la actividad que realizaban en las aulas ordinarias. Esta comprensión del objeto de estudio no hubiese sido completa sin escuchar a sus participantes por lo que se puso especial cuidado en dar voz al alumnado con discapacidad intelectual que está escolarizado en esta modalidad, evitando relegarlos a sujetos pasivos sobre los que otras personas pueden hablar.

La segunda fase implicó el trabajo con un gran volumen de información recopilado. Tras su análisis se procedió a describir cómo eran esos centros, cómo fueron las interacciones que realizó el alumnado del aula enclave, qué ambiente tenían esas aulas y cuáles eran aquellos aspectos que facilitaban o limitaban las posibilidades de aprendizaje en estas modalidades de escolarización.

En la última fase se elaboró el informe que se organiza en dos bloques. En el primero, marco teórico, se realiza una revisión sobre el estado de la cuestión a través de cuatro temas: *Diversidad e inclusión educativa, el profesorado* donde se profundiza en cuestiones relativas a la respuesta al alumnado por parte de los docentes de educación

especial y aula ordinaria, el *alumnado como partícipe de la inclusión* y, por último, *el aula de educación especial* como modalidad educativa en centros ordinarios.

En el segundo bloque, marco de desarrollo de la investigación, se presenta la metodología de este estudio, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis y se discuten los hallazgos con los referentes expuestos en el marco teórico. El informe finaliza con las conclusiones, limitaciones e implicaciones resultantes de todo el proceso.

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

1. El concepto de diversidad
 - 1.1. Nosotros, los otros y la diversidad
 - 1.2. Hacia la educación en la diversidad
2. La diversidad desde la segregación hasta la integración
3. La inclusión educativa para la diversidad
 - 3.1. Diferencias con la integración
4. El aula inclusiva. Características y ambiente
 - 4.1. El aula ordinaria en centros inclusivos
 - 4.2. La importancia del ambiente en el aula inclusiva, hacia un concepto de clima escolar
 - 4.2.1. El ambiente social y cultural del aula
 - 4.2.2. Implicaciones para la inclusión



CAPÍTULO I. DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo del marco teórico analizaremos el término *diversidad* para realizar una aproximación a la conceptualización que recibe dentro del ámbito educativo. Abordaremos la respuesta educativa que se ha dado al alumnado en diferentes periodos para terminar profundizando sobre el concepto de inclusión. Posteriormente examinaremos las características de las aulas inclusivas, subrayando la importancia del ambiente social de estas clases.

1. El concepto de diversidad.

Realizar una aproximación conceptual del término *diversidad* resulta complicado por su carácter polisémico y la cantidad de contextos donde se aplica. De Alba (2003) señala que el concepto de diversidad lleva consigo una visión compleja dentro de la que cabe multiplicidad de relaciones.

Desde un punto de vista ecológico, el concepto *diversidad* es un término complejo que se ha relacionado con la cantidad de seres vivos, considerándose el atributo de una comunidad natural en relación a la medición (McIntosh, 1967). Este término tradicional de la ecología tiene en cuenta la diversidad como el cálculo del conjunto de individuos que compone un sistema, sin tener en cuenta otros aspectos.

El concepto tradicional de diversidad ecológica se basaba en la abundancia de especies que presentaba la naturaleza, algo que ha evolucionado hacia un concepto de biodiversidad donde se tiene en cuenta las diferencias de la especie, alejándose del enfoque basado en el número de especies (Izsák y Papp, 2000).

Esta diversidad es esencial en las estructuras de la naturaleza y las relaciones entre las especies, siendo esa diversificación la que ha dado lugar a las formas de vida que se conocen actualmente, además de dar un equilibrio en el ecosistema. En este sentido, Fontúrbel da gran importancia a la diversidad exponiendo que:

Cuando se desestabiliza el funcionamiento de un ecosistema se afectan negativamente las especies más sensibles (...) y por ende todas las especies relacionadas con estas, ocasionando una reacción en cadena que lleva a la reducción de la biodiversidad, que a largo plazo puede cambiar totalmente la estructura y funcionamiento del ecosistema por medio de procesos de sucesión ecológica. (Fontúrbel, 2004:24)

Es decir, la diversidad hace referencia a las diferencias entre las especies, pero también a las individualidades de un mismo colectivo, dándoles trascendencia en cuanto a que dan equilibrio y sustentan al conjunto del sistema.

Desde un punto de vista antropológico, para Bengoa (2002), la diversidad es el principio sobre el que se asienta la antropología moderna donde el concepto, desde el punto de vista cultural, se basa en entender las distintas formas en que el ser humano ha solucionado problemas espirituales, de convivencia o materiales. De esta forma, la antropología ha llegado a defender el derecho a la diversidad.

Aun así, desde un punto de vista antropológico, el término diversidad se presenta como un concepto complejo. Matus (2005) lo encuadra en un discurso donde el término se define como la complejidad de lo que nos constituye en su totalidad. El autor señala que el uso de la diversidad en discursos que simplifican el término, como puede ser el género, la clase social o determinadas características como la discapacidad, limita la complejidad de lo que somos y de cómo nos constituimos social y culturalmente.

Al respecto, desde la perspectiva sociológica, la diversidad es un concepto referente a la descripción de lo que somos, una analogía a la heterogeneidad que da relevancia al hecho de ser distintos y, a la vez, celebra esa diferencia que, como señalan Almeida *et al* (2010), se convierte en un fenómeno natural que puede comprobarse científicamente a través de la experiencia diaria. Para Alegre (2004), la diversidad es una condición natural inherente al ser humano subrayando que *“entre todos hacemos posible el mundo de la diferencia. Lo que nos diferencia es lo que nos complementa y enriquece”* (P.12)

Es una tendencia positiva hacia el pluralismo cultural que se constituye como un referente para que las sociedades democráticas puedan avanzar, partiendo de formas de pensamiento más abiertas. Esta conceptualización de la diversidad, como comprensión bidireccional entre colectivos, requiere un apoyo desde el punto de vista educativo que refuerce los valores imprescindibles para aceptar la diversidad (Vilar, 2009).

Al reflexionar sobre la conceptualización de diversidad en educación debemos alejarnos de elementos relacionados con la religión, la clase social, el género o la discapacidad, para acercarnos a los significados que dan las personas sobre lo que ellos perciben como la visión particular de la realidad (Díaz y Druker, 2007). Según los autores, el término también está ligado al contexto, en este caso al educativo, donde se desarrollan las personas y las distintas interpretaciones que hacen de esa realidad.

Para Arroyo (2013), desde el contexto educativo debe considerarse la diversidad como algo enriquecedor, siendo una característica que define al ser humano, que permite a los centros formar a su alumnado para vivir en una sociedad dinámica y heterogénea.

Debemos de ser conscientes de que el cambio al que se está llamando a la sociedad y a la escuela no viene sólo motivado por la llegada de personas de diferentes países y con diferentes lenguas, sino que estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. (Arroyo, 2013:146)

En todo caso, se trata de dar valor a las características de las distintas personas tratando de dar cabida al logro de las metas de todos y cada uno de los alumnos. La diversidad sería el reconocimiento de las diferencias, valorando la aceptación del otro como parte de un mismo grupo, sin que el término se entienda como negación, discriminación o exclusión (Vilar, 2009).

1.1. Nosotros, los otros y la diversidad

Almeida *et al* (2010), refiriéndose al término diversidad, sostienen que debido a su carácter ambiguo y denso, pierde su significado con el uso generalizado llegando en algunos casos a utilizarse en un sentido contrario al que se pretende, diversidad como sinónimo de diferencia o desigualdad.

López (2006) aclara la confusión entre los términos señalando que las diferencias entre personas son algo inherente al ser humano, sin embargo, la desigualdad surge en función de la valoración que se le dé a la diferencia. Destaca que no hay nada más natural que la diversidad y pone de manifiesto que las personas somos distintas, dentro de la igualdad común que nos une, manifestando que lo contrario, lo antinatural, es la homogeneización.

Por otra parte, tampoco debemos caer en el error de tomar el término igualdad como sinónimo de diversidad, algo que queda muy bien reflejado por Gimeno cuando dice que “*todas las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad*

suponga desigualdad. Por eso debemos estar muy atentos a que, bajo el paraguas de la diversificación, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad. Las políticas y prácticas a favor de la igualdad pueden anular la diversidad” (Gimeno, 2000:12).

Dicho de otra manera, en un intento de establecer ese paralelismo entre igualdad y diversidad podríamos estar incluyendo las variables naturales de la diversidad humana, que corresponden a aspectos biológicos, en el mismo plano que las variables socioculturales construidas históricamente (Pulido y Carrión, 1998). En todo caso, es en el plano de las variables socioculturales, como los derechos y oportunidades, donde es preciso avanzar en pro de la igualdad teniendo en cuenta la diversidad.

En relación con la diversidad, la educación nos remite a una reflexión en la que se plantea el proceso de identidad personal como una cuestión sujeta al juego de las diferencias, del ser diferente a otros (Hall y du Guy, 2003). Es un proceso donde cada uno valora su individualidad en función del colectivo humano en el que se desenvuelve, donde” *los diversos serían los otros, los que no son como nosotros. El diferente es convertido en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones constituidas socialmente como patrones de normalidad”* (Palomares, 2004:36).

Para Thomas y Loxley (2007), la forma de interpretar la heterogeneidad de forma positiva o negativa, como diversidad o déficit respectivamente, depende del posicionamiento que adopte la persona que se enfrente a esa diferencia.

Aun estableciendo una valoración positiva de la heterogeneidad, debemos tener en cuenta la concepción que tenemos de nosotros dentro de la misma (Jové *et al*, 2007). Cuando se reflexiona sobre lo diverso se pueden tomar dos posturas, una de ellas es pensar en el fenómeno adoptando una posición desde fuera, como señala García, “*hay una diferencia, aparentemente sutil pero incisiva, entre el tema de la diversidad y la experiencia de sentirse diverso o diversa, en definitiva, la experiencia de sentirse diferente”* (García, 2005:13). Esta falta de implicación nos convierte en observadores donde es fácil caer en los viejos esquemas de diferenciación. Sin embargo, si nos posicionamos reconociéndonos como personas que formamos parte de la diversidad

podemos pensar sobre el otro como alguien distinto pero con una riqueza capaz de colaborar en el logro de la perfección del todo.

Teniendo en cuenta este argumento, y siendo la diversidad una característica omnipresente en la realidad escolar, es indudable que ésta afecta tanto al alumnado como al profesorado e incluso al propio centro. Por ello, de la forma en que los docentes y los estudiantes adopten sus roles en la relación pedagógica dependerá la aceptación y legitimación de la diversidad o, por el contrario, la visión restrictiva de la misma como la atención a unos pocos (Díaz y Druker, 2007; López, 2006).

1.2. Hacia la educación en la diversidad

La educación en la diversidad no puede cerrarse únicamente a estrategias dirigidas a un grupo de alumnos determinado, sino que debe impregnar el desarrollo del currículo ofrecido a todos los alumnos del centro (Sola, López y Cáceres, 2009). Si bien es cierto que la atención a alumnos con necesidades educativas se inscribe en el marco de la atención a la diversidad, no toda la diversidad supone atender a las necesidades educativas especiales (Cabrerizo y Rubio, 2007).

Por ello, debemos tomar conciencia de que cada alumno es diferente al otro, siempre, aunque no sea de otra cultura o no tenga discapacidad alguna (Casanova, 2011), donde la diversidad es simplemente un hecho diferenciador, que puede provenir de factores naturales o sociales, y que requiere una atención educativa capaz de adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno o alumna (López y Zafra, 2003).

De hecho, que exista heterogeneidad entre el alumnado es condición *sine qua non* para que el alumnado pueda aprender y apreciar los valores de la diversidad ya que resulta complicado transmitir esos valores si los educadores no se conciencian y, desde los centros se esfuerzan en agrupar a los alumnos en colectivos homogéneos (Vilarrasa, 2003). Además, ese esfuerzo por concentrar a los discentes en colectivos similares se convierte en una tarea ardua debido a que la diversidad del alumnado es variable y debe tenerse en cuenta con un carácter temporal puesto que, a medida que el alumno va avanzando en su etapa escolar también van cambiando sus intereses, motivaciones y

capacidades, algo que se hace más evidente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Martín y Mauri, 1996). Aunque, aún siendo evidente esta variabilidad, sucede lo contrario con la atención educativa que recibe el alumnado y la naturalidad con la que las profesoras de Educación Infantil asumen la diversidad del alumnado va desapareciendo a lo largo de la escolaridad.

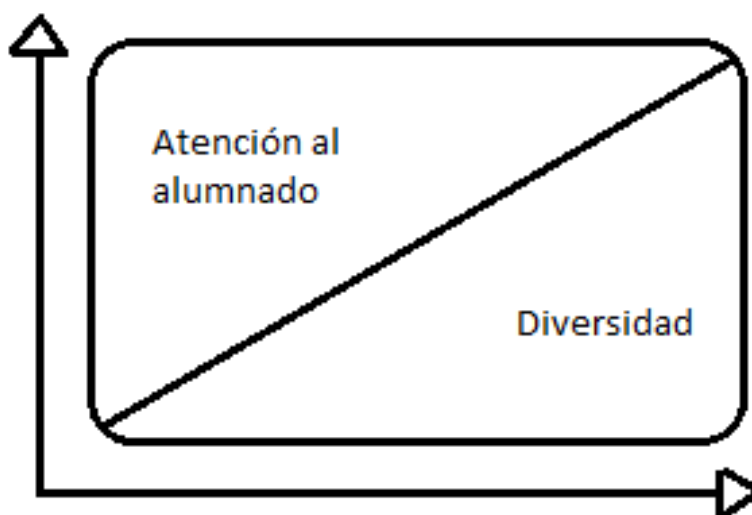


Figura 1: Variabilidad del alumnado en función de la edad y su atención educativa. Adaptado de Martín y Mauri (1996).

Para García (2008), el término diversidad se ha incorporado al contexto educativo desde un plano técnico-pedagógico, referido a la atención a la diversidad que responde a un alumnado con medidas específicas. Aboga por una visión más amplia del concepto reflexionando sobre cuestiones políticas, cuestiones éticas y cuestiones relacionadas con la práctica y la teoría en educación. Las cuestiones políticas hacen referencia al mantenimiento institucional de representaciones propias de la discapacidad, de manera restringida, sin que exista una adaptación y un trato justo en base al conocimiento del alumnado y sus necesidades individuales. Las cuestiones éticas, relacionadas con la diversidad, han estado marcadas por el respeto y la tolerancia desde un punto de vista de corrección política, en lugar de transformar actitudes para llevar a cabo una relación con la diversidad. En las cuestiones relativas a la práctica y la teoría en educación el profesorado demanda recetas educativas para responder al alumnado, desde un posicionamiento relacionado con medidas de atención específicas, cuando debería

centrarse en las prácticas de enseñanza y reflexionar sobre su trabajo para ayudarle a responder y adaptarse a todo el alumnado.

Muchos padres, sin haber recibido instrucción expresa, saben que para ayudar a que todos sus hijos lleguen a una misma meta, tienen que hacer cosas distintas con ellos. En su forma de educarlos demuestran entender que para conseguir lo mismo con todos no pueden tratarles igual. En la familia, como núcleo sociológico de la persona, se entiende que no se puede tratar en materia educativa a todos bajo un mismo paradigma, puesto que, todos somos seres con rasgos y características diversas (Martin y Mauri, 2011)

Sin embargo, en ocasiones los docentes no diferencian entre la atención a la diversidad y la educación en la diversidad. Al respecto, Marchena nos muestra un ejemplo afirmando que cuando un docente manifiesta argumentos como “¿cuándo atiende a la diversidad?” no hace sino establecer la diferencia entre el alumnado diverso y el alumnado normal de manera que considera el término con un atributo que recae sobre determinados alumnos, y no sobre el resto del colectivo. La autora señala que *la diversidad puede llegar a ser casi infinita y, por supuesto, no está constituida exclusivamente por los alumnos con discapacidad, por los inmigrantes, ni por los que van a los Programas de Garantía Social* (P.38).

Por ello, se debe crear una cultura entre el profesorado que aprecie la diversidad y la reconozca como algo natural, dentro y fuera del aula, respetando las diferencias y asumiendo la voluntad de educar desde este enfoque (Richards, Brown y Forde, 2007). Se hace necesario buscar formas de educar en la diversidad y aprender de la diferencia, viéndola como un elemento positivo que pueda fomentar el aprendizaje de todo el alumnado sin que ello suponga que pueda ponerse énfasis en determinados alumnos que pudieran sufrir un proceso de exclusión (Ainscow, 2005).

Para Echeita (2005), en algunas ocasiones, es la propia administración la que puede ocasionar confusión en la terminología ya que, aunque existe un esfuerzo y una preocupación desde las autoridades educativas, se crean unidades específicas con el término Atención a la Diversidad desde las Consejerías de Educación de algunas Comunidades Autónomas, dando la sensación de ser la forma actual de acuñar parcelas como la educación especial.

2. La diversidad desde la segregación hasta la integración.

Después de la inhumana época donde se llegaba a matar a los niños que presentaban alguna discapacidad, cuyos motivos iban desde la deshonra de la familia a motivos religiosos, se inició la institucionalización de estas personas hacia los siglos XVII y XVIII en base a una hiperclasificación de las deficiencias, con la finalidad de homogeneizar a grupos de personas para darles una respuesta institucional con un carácter totalmente asistencialista (Fuentes, 2005). El aislamiento de estas personas estaba destinado a evitar el contagio de sus discapacidades a otros niños y niñas por lo que la segregación estuvo justificada durante los siglos posteriores.

En el comienzo del siglo XX la clasificación seguía teniendo una gran importancia para las personas con discapacidad o algún tipo de deficiencia y el diagnóstico tenía consecuencias sociales trascendentales ya que estaba destinada a segregar a los niños que iban a ingresar en instituciones de educación especial o a sacar alumnos del sistema ordinario (Garanto, 1997).

A mitad de la década de 1920 se había reducido la idea del contagio pero se seguía defendiendo la segregación de las personas con discapacidad intelectual con el objetivo de "protegerlos" y enseñarles contenidos acordes a sus capacidades, además de preservar al resto del alumnado del sistema ordinario de distracciones y retrasos en sus clases (Grossberg, 2011).

La legitimación de la "normalidad" se llevó a cabo mediante la identificación de la persona "anormal" o con deficiencias, algo que justificó que la segregación, la marginación y la institucionalización de las personas con discapacidad se convirtiese en una práctica común (Van Drenth y Myers, 2011). Esto intensificó los procesos de marginación y la institucionalización de los niños y adultos con discapacidades físicas y mentales hasta mediados del siglo XX.

A finales del siglo XX los centros de educación especial siguieron siendo espacios específicos donde se escolarizaba al alumnado con discapacidad intelectual, física o sensorial y continuaban sirviendo *para reforzar y legitimar, aún más si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas* (Torres, 2008:89).

En el último cuarto del siglo XX, las reformas por la integración dieron un cambio de dirección trascendente en cuanto a derechos educativos del alumnado siendo el resultado de la presión ejercida por numerosos movimientos que reclamaban una respuesta para diversos colectivos en situación de marginación (Parrilla, 2002). En esa fase de reformas integradoras se consiguió la igualdad de oportunidades para la educación de diversos grupos de población aunque, esa igualdad, se limitó al acceso a la educación pero no garantizó la respuesta educativa adecuada a las necesidades individuales del alumnado.

La segregación educativa, en la forma tradicional, fue duramente criticada desde los movimientos que promovían políticas de integración, formulada como un principio para una nueva práctica social y de reformas institucionales en las sociedades occidentales en la década de 1970. Vislie (2003) expone que estas demandas exigían reformas a gran escala, incluyendo políticas, legislación y la organización del sistema escolar. La fuerza de las iniciativas de reformas varió en diferentes naciones, pero la educación especial se convirtió en una verdadera preocupación en todos los países. Las reformas, según el autor, tenían tres puntos importantes que se traducían en:

- El derecho a la educación y la educación del alumnado con discapacidad. Aunque se dijo que "todos los niños" en ese momento tenían derecho a la educación había grupos de personas que en muchos países no tenían este derecho debido a su discapacidad.
- El derecho a la educación en las escuelas ordinarias para el alumnado con discapacidad.
- La reorganización total del sistema de educación especial, centrándose en un enfoque integrador.

Para Farrell (2000), la integración tomó diferentes formas donde el alumnado podía estar integrado mediante visitas ocasionales desde los centros de educación especial a las escuelas ordinarias hasta la integración, a tiempo completo, en un aula ordinaria de su entorno. Por lo tanto, las experiencias del alumnado que fue integrado diferían entre sí aunque estuviesen insertos en centros ordinarios.

Según Glazzard (2013), las propuestas de normalización e integración reflejadas en el informe Warnok (1978) fue una de las causas que propició el proceso de integración del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, aunque la responsabilidad de la adaptación al sistema ordinario recayó sobre el alumnado que se integró. Se dieron diferentes procesos de integración que fueron enfocados como un asunto técnico que tenía que ver con unos pocos alumnos, generalmente con discapacidad, a los que se invitó a acceder a los centros ordinarios teniendo que asimilar y acomodarse a los patrones culturales de las normalidad (Echeita, 2008).

La integración que se llevó a cabo se centró en la ubicación física parcial o total de los estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias. Este alumnado fue insertado en contextos ordinarios, generalmente sin el apoyo necesario que le habría permitido su plena participación, y la integración tomó diferentes formas que fueron desde la segregación parcial, escolarizado en centros de educación especial en combinación con el centro ordinario, hasta la escolarización completa en las escuelas ordinarias, donde se llevaban a cabo apoyos en clases especiales y actividades de grupo segregadas (Polat, 2011).

La integración, en referencia a la corriente de escolarización del alumnado con discapacidad en ambientes menos restrictivos, se mantuvo hasta mediados de la década de 1980, donde la ausencia de progresos notables y los resultados obtenidos dio lugar a una demanda de cambios hacia el modelo de la integración (Thomazet, 2009). Diversos movimientos como las asociaciones familiares y de alumnado, así como la demanda de los profesionales de la educación y colectivos de renovación pedagógica comenzaron a presionar para demandar modelos inclusivos que superasen la corriente integradora (Torres, 2008).

3. La inclusión educativa para la diversidad

La integración fue la corriente principal hasta el final de la década de 1980, donde las políticas educativas se centraron en ofrecer a los alumnos con discapacidad un proceso de escolarización en entornos ordinarios. Durante la década de 1990 diferentes sectores educativos comenzaron a demandar un cambio que, además, contemplase que ese proceso de integración fuese realmente efectivo donde el verdadero desafío era

evitar la reproducción de los paradigmas de la etapa anterior y se incluyera realmente al alumnado sin limitarse a la ubicación física (Vislie, 2003).

Para Salend (1998), un elemento importante de este proceso surge en Estados Unidos a través del movimiento REI, *Regular Education Initiative*, conformado por familias, educadores y miembros de la comunidad educativa que señalan el error de poner al alumnado como origen del problema, cuando se encuentra en la incapacidad de la escuela. El movimiento REI suscitó un periodo de debate que dio como resultado el término de *Inclusión*, trascendiendo al ámbito internacional a través de investigaciones y estudios, y generando un cambio en países de Europa (García, 1996).

A la hora de definir el concepto de educación inclusiva nos encontramos con una tarea compleja. Villalobos y Zalakain (2010) tras haber hecho un análisis respecto a la delimitación conceptual de la inclusión ponen de manifiesto que, pese a la expansión del término, no ha sido suficientemente definido y permite ser utilizado con múltiples significados llegando, en ocasiones, a usarse como sinónimo de integración o como alternativa a una determinada conceptualización de la integración.

En ese sentido, de forma un tanto arbitraria, cabe efectivamente hablar de una concepción de la inclusión que supera el concepto tradicional de integración, en la medida en que aspira no tanto a que las personas con discapacidad se adapten a la norma social, sino que, al contrario, busca adaptar la sociedad a las necesidades y características individuales de todos sus miembros. (Villalobos y Zalakain, 2010:42).

Esto es, traducido al contexto escolar, que durante la integración se ubicó al alumnado en entornos normalizados dejándole la responsabilidad de adaptarse a los procesos e interacciones que se daban en el centro, algo diferente a lo que ocurre con la inclusión donde es el entorno el que debe adaptarse a ese alumnado.

Ainscow y Miles (2008) advierten aspectos relevantes en el proceder de la conceptualización de la educación inclusiva y la forma de llevarla a cabo. Por ello citan una tipología de formas de definir la inclusión en función de cinco perspectivas: Inclusión respecto a necesidades educativas, referente a la disciplina y problemas de conducta, como término amplio ligado a cualquier colectivo con riesgo de exclusión,

como sinónimo de integración y, por último, inclusión relacionada con la educación para toda la diversidad.

- La inclusión respecto a necesidades educativas es una forma de definir el concepto de forma restringida a un colectivo de personas.
- La definición del término, ligada a los problemas de conducta y la disciplina, está relacionada con la categorización que tiene actualmente el alumnado con problemas disciplinarios. Calificados como personas con necesidades educativas, que por motivos disciplinarios pueden ser excluidos del resto de compañeros.
- La inclusión como término amplio ligado a cualquier colectivo con riesgo de exclusión. Esta perspectiva está relacionada con la inclusión social que, en el contexto educativo, está vinculada con colectivos que pueden sufrir algún tipo de discriminación por género, religión, etnia o situación familiar entre otros factores.
- La visión de la inclusión como sinónimo de integración, de una escuela común para todos, aunque lleve consigo una reforma que acepte y valore la diversidad.
- La perspectiva de la inclusión como una educación para todas y cada una de las personas.

La inclusión no es sinónimo de reinserción de los grupos con demandas específicas educativas, sino que se adentra en un terreno más amplio, más allá de lo que entendíamos por integración. Se debe entender a la educación inclusiva no como un concepto finalista sino como un medio con el cual se logre el objetivo prioritario de asimilación y entendimiento, tanto en teoría como en práctica, de un fin: el establecimiento de una sociedad inclusiva (Barton, 2009).

Barrio (2009) acota el concepto considerando la educación inclusiva como una filosofía, un proyecto amplio capaz de agrupar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común que pretende educar a todo el alumnado junto, aunque se preste especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela.

Para Slee (2001), la educación inclusiva es un término que da cabida a todo el alumnado, siendo una aspiración democrática que no debe abordarse únicamente desde el contexto escolar o desde la educación especial. Según Slee, la educación inclusiva:

- No es un problema técnico, debe ser una política cultural. La inclusión hace referencia a la protección de los derechos ciudadanos de todos.
- Tiene que ver con las experiencias y resultados educativos para todo el alumnado. Dado que las formas actuales de escolarización niegan sistemáticamente los derechos humanos y excluyen a los estudiantes sobre la base de raza, etnia, género, discapacidad, sexualidad y clase, la educación inclusiva es un proyecto de reconceptualización y reconstrucción educativa radical. Aunque los marcos legales tiendan hacia un enfoque de continuismo de las prácticas de la educación especial (Alegre y Sosa, 2006).
- La inclusión no es un sinónimo de integración o normalización.

Es importante aclarar lo que entendemos por educación inclusiva, como un medio de dar forma a una sociedad inclusiva en general que implica los procesos de cambio de valores, actitudes, políticas y prácticas en el entorno escolar y fuera de él. La inclusión educativa hace referencia a todo el alumnado sin distinción de raza, etnia, discapacidad, género, orientación sexual, idioma, condición económica, y cualquier otro aspecto de la identidad de una persona que pueda ser percibido como diferente (Polat, 2011).

La educación inclusiva es un proceso donde la escuela debe dar soluciones para educar a todos y cada uno de los alumnos en un marco común donde debe prestarse especial apoyo a aquellas personas que requieran adaptaciones para poder estar escolarizadas en un entorno ordinario (Thomazet, 2009). Pero esas adaptaciones deben dar al alumnado la capacidad de participar, para que el alumnado esté totalmente incluido debería tomar parte activa en la vida del centro y ser valorado como miembro de la comunidad educativa, no basta con estar en un centro educativo, debe ser parte de él (Farrel, 2000).

Para Hegarty (2001), el término inclusión ha pasado a ser un concepto de uso cotidiano donde muchas de las definiciones hacen poca referencia al sentido básico de la palabra, incorporándose demasiados detalles adicionales. Sabemos lo que significa

incluir a alguien en una interacción social, o excluirlos de ella, y lo hacemos incluso sin ser conscientes de los diversos usos del término, "*incluso los niños pequeños entienden el concepto y saben fácilmente si se están o no incluidos en los grupos sociales*" (p. 244).

Se deben tener en cuenta algunas características cuando tratamos de comprender el concepto de inclusión educativa (Ainscow, 2012): la primera característica se basa en que la educación inclusiva se preocupa por todos los niños y jóvenes de la escuela, la segunda hace hincapié en la presencia, la participación y los resultados escolares, la tercera característica se asienta en la dualidad entre la inclusión y exclusión de tal manera que la inclusión supone combatir los procesos de exclusión. Por último, la inclusión es un proceso en constante desarrollo que no ha alcanzado el estado de perfección y requiere una atención continua.

3.1. Diferencias con la integración

Las demandas y necesidades para superar la integración llevó a muchos agentes educativos a abrazar la idea de la educación inclusiva como alternativa, donde el principio que lo sustenta se basa en que los centros ordinarios deben proporcionar una educación equitativa a todo el alumnado, independientemente de cualquier diferencia, discapacidad o cualquier otra diferencia social, emocional, cultural o lingüística percibida (Florian, 2008).

Es frecuente interpretar que, llevar a cabo políticas y prácticas más inclusivas, es algo que compete solamente a determinados grupos especiales, singulares o vulnerables, lo que contribuye sobremanera a focalizar en ellos mismos las medidas de intervención, sacando de escena los procesos y causas que generan desventaja (Echeita y Cuevas, 2011). Por ello, es un error vincular las escuelas inclusivas a la atención de determinados grupos y colectivos específicos con necesidades educativas especiales, la inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos (Barrio, 2009).

En ocasiones la nueva terminología, haciendo referencia a la inclusión, no supuso un cambio en el modelo educativo, solo significó un cambio lingüístico donde se reproducían las concepciones de la integración (Vislie, 2003). La integración ha

resultado insuficiente y, en determinados casos, se utiliza el concepto de inclusión con objeto de edulcorar y hacer más neutro el discurso teórico que sigue manteniendo las bases del enfoque integrador (Molina *et al*, 2007).

Muchos estudios utilizan sin distinción los términos de integración, inclusión y participación como si significaran lo mismo, elaborando conceptos que en algunas ocasiones se solapan (Koster, Nakken, Pijl y Van Houten, 2009).

Para Blanco (2006), la conceptualización de la inclusión, o inclusión educativa, es compleja y existe confusión en su uso ya que se recurre al término como sinónimo de la integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios. Se ha estado produciendo un fenómeno de equiparación con los dos conceptos cuando se trata de dos enfoques diferentes que, como señala el autor, es consecuencia de considerar la inclusión como algo que atañe exclusivamente a la educación especial en lugar de ser responsabilidad de todos los agentes educativos. El objetivo de la inclusión es mucho más amplio y fomenta una educación para todo el alumnado, con la integración se centraron los esfuerzos en transformar la educación especial e insertar al alumnado segregado en entornos ordinarios.

Los dos términos se han utilizado indistintamente aunque signifiquen cosas diferentes puesto que el concepto de inclusión hace referencia a un proyecto más amplio que el de la integración, donde la responsabilidad del proceso no recae sobre el alumnado y su capacidad de adaptarse al contexto, algo que sucedía con la integración (Avramidis y Norwich, 2002).

Aunque el movimiento de integración defendió con firmeza la colocación de los niños en el ambiente menos restrictivo, no se esperaba que todos los alumnos con necesidades especiales estarían integrados funcionalmente, sino más bien que los niños se integrarán en la forma y medida acorde a sus necesidades y circunstancias particulares (Avramidis y Norwich, 2002:131).

Para Glazzard (2013) la diferencia radica en la adaptación al contexto, ya que la inclusión hace necesaria una solución continua y proactiva de parte de los centros y el profesorado para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, algo que

contrasta bruscamente con la noción tradicional de la integración, que colocó una responsabilidad de parte del niño para adaptarse a un sistema inalterado. La inclusión requiere una valoración positiva de la diferencia y demandas de todas las personas, mientras que la integración se define por la inserción de una persona en un sistema previamente unificado (Renzaglia, Karvonen, Drasgow, y Stoxen, 2003).

Si bien el modelo de integración fue efectivo, en su momento, para incorporar en el sistema educativo ordinario únicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, ahora se configura en otro que promueve la inclusión, atendiendo a la diversidad de todos los alumnos en su conjunto. La inclusión requiere la adaptación de la escuela, es decir, la modificación de todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales. Por lo tanto, el planteamiento pasa, de esta manera, del alumno a la institución, desde el cual hay que revisar el funcionamiento de los factores de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias metodológicas generales o el contexto del aula (Casanova, 2011).

4. El aula inclusiva. Características y ambiente.

4.1. El aula ordinaria en centros inclusivos.

Para Booth y Ainscow (2002), la inclusión que se da en los centros educativos es un conjunto de procesos en continuo desarrollo que dan lugar a un cambio o mejora. Para ello, se debe analizar de manera reflexiva las características que debe tener una escuela inclusiva para la transformación.

Las escuelas inclusivas tienen una serie de características que le son propias. En primer lugar, la inclusión se entiende como un problema de origen político y social que no se limita al centro escolar. Asimismo, comparten factores como la motivación inicial de la comunidad educativa para generar la inclusión en el centro, el trabajo en equipos colaborativos entre los alumnos y entre el profesorado, y la voluntad de luchar para mantener las prácticas inclusivas. Por último, cabe mencionar que en el interior de estas instituciones, las diferencias entre los estudiantes y el propio personal docente se

perciben como un recurso que imprime un valor agregado a la comunidad escolar (Kugelmass y Ainscow, 2004).

Respecto a las características que poseen los centros inclusivos, González (2005) hace referencia a una serie de características donde se incide especialmente en la participación de todas las personas del centro, además de aspectos relativos a la organización y el currículum. Según el autor, el centro inclusivo:

- Se implica en procesos para fomentar la participación del alumnado y la disminución de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- Reestructura la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan responder a la diversidad del alumnado dentro de su entorno natural.
- Atiende al aprendizaje y la participación del alumnado susceptible de cualquier tipo de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad.
- Elimina las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular, puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Es un centro que percibe la diversidad como riqueza para apoyar el aprendizaje de todos y no como una dificultad que deba ser solventada.
- Apoya las relaciones entre los centros escolares y su entorno.

Las características citadas por González (2005) se centran especialmente en la participación de todo el alumnado y, en particular, de aquellos que puedan estar en alguna situación de exclusión. Además, hace referencia a la adaptación del centro a las características del alumnado a través de la eliminación de obstáculos para su inclusión y la apertura del centro al contexto natural del alumnado.

Los centros tienden a adoptar medidas organizativas que actúan como barrera para la inclusión, en lugar de facilitarla (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Proponen una serie de características que debe cumplir un centro para responder a la diversidad señalando que:

- La inclusión debe ser el núcleo que centre la atención en todo el alumnado.
- El discurso del profesor tenga en cuenta la diversidad y la pluralidad de la clase.
- El currículum sea representativo en cuanto a género, clase, capacidad, etc.
- La rotación de papeles de acuerdo con el género se realice efectivamente durante la clase y en cualquier otra práctica escolar.
- La familia y los diferentes antecedentes de los estudiantes sean un referente para el centro.

Para Murillo y Duk (2010), algunas de las características inherentes a una escuela inclusiva son: el sentido global de la inclusión, la democratización del centro, la eficacia y la autocrítica. En primer lugar, una escuela para la justicia social debe ser inclusiva en sentido global, debiendo estar presente en la organización, el proceso didáctico y la cultura escolar, además debe repercutir en el conjunto de la comunidad educativa. Por otro lado, una escuela inclusiva debe ser una escuela democrática, fomentando la participación y reconociendo los derechos de todos sus integrantes. Una escuela inclusiva debe ser también eficaz, tratando de fomentar el desarrollo pleno de todos y cada uno de sus participantes. Por último, el centro debe ser reflexivo y autocrítico de manera que esté en constante evolución y mejora de todos los procesos que se den en él.

Estas características que describen al centro inclusivo deben tener en cuenta el aula puesto que es el lugar donde se produce la mayor parte de las interacciones y, además, donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aula tradicional está organizada para dar respuesta a las necesidades de la mayoría del alumnado sin tener en cuenta la idoneidad para otros colectivos que deben ajustarse a lo que ha sido planificado para esa mayoría. Por lo tanto, el profesorado debe garantizar que realmente se estructuren los procesos del aula para acoger a la diversidad del alumnado y coordinarse con el equipo docente para acomodar ese espacio y el centro para todo el alumnado (Arnaiz, 1996).

Para Stainback, Stainback y Jackson (1999), el aula es una unidad básica de atención y debe cumplir una serie de características que denominan *filosofía de la clase*, *reglas del aula*, *enseñanza adaptada al alumno* y *apoyo en el aula ordinaria*.

-
- *La filosofía de la clase* hace referencia a que todo el alumnado del aula inclusiva pertenece al grupo, pudiendo aprender valorando y respetando la diversidad.
 - Las *reglas de aula* indican el conjunto de derechos de cada uno de los participantes del aula inclusiva que debe mostrar una filosofía igualitaria, equitativa y de respeto hacia todos los integrantes del aula, además del conjunto del centro y el entorno.
 - *La enseñanza adaptada al alumno* alude al apoyo que se le presta al alumnado del aula inclusiva para que alcance los objetivos curriculares. Para ello es necesario adaptar el currículo de manera que tenga en cuenta las necesidades y características individuales de todo el alumnado.
 - *El apoyo en el aula ordinaria* es uno de los pilares básicos para que el alumnado pueda participar del proceso de enseñanza en el aula ordinaria con su grupo de referencia. Este apoyo puede darse de diversas formas: mediante el fomento de recursos naturales de apoyo por parte de los compañeros, a través de la adaptación del aula, con la promoción de valores inclusivos o teniendo presente la flexibilidad y la naturaleza cambiante de las aulas inclusivas (Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

Se deben trabajar en el aula aspectos relativos a la diversidad de unos con otros y la empatía de manera que el comportamiento social del alumnado evolucione a través de las relaciones de amistad entre el alumnado. La figura del profesorado es fundamental para fomentar las interacciones que permiten enseñar valores y estimular el desarrollo personal y social del alumnado (Luque y Luque-Rojas, 2011).

Cuando un profesor mantiene creencias ajustadas sobre el niño o la niña con discapacidad, valora su situación como sobrevenida o añadida a las características de su alumno, acepta su persona y situación en el grupo, y favorece el afecto, el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre todos, sólo puede concluirse en una enseñanza-aprendizaje eficaz y gratificante, una educación personalizada con sentimientos de pertenencia e inclusión. (Luque y Luque-Rojas, 2011:4)

El aula se convierte en el espacio idóneo para poder llevar a cabo actividades donde el alumnado trabaje de manera cooperativa, estimulando un desarrollo emocional

positivo hacia la diversidad y la convivencia. Para ello, Luque y Luque-Rojas (2011) proponen una serie de objetivos que permita adaptar el aula para este propósito:

En el profesorado:

- Promover actitudes democráticas de aceptación y de respeto a derechos y valores, en particular a los de las personas con discapacidad. Desarrollar comportamientos coherentes, con relación a lo que trata de enseñar a sus alumnos.
- Fomentar un clima de aula de cooperación y de ayuda, de amistad y de aceptación de las diferencias.
- Desarrollar actitudes y habilidades de discusión, tareas de grupo, conductas asertivas y de expresión emocional.

En el alumnado:

- Conocer los aspectos positivos y las necesidades de apoyo y recursos de las personas con necesidades educativas.
- Adquirir conocimiento y sentimiento sobre sí mismo, con relación a la situación de estas personas.
- Desarrollar conocimientos y destrezas específicas en el trato con personas con necesidades educativas.

La forma de atender en el aula a la diversidad del alumnado exige que se lleven a cabo actividades que fomenten la cooperación, limitando procesos de enseñanza y aprendizaje individualista o de corte competitivo. Por ello, el aula debe romper su estructura tradicional donde cada alumno trabaja solo en su mesa y es atendido individualmente por los docentes por otra donde el alumnado esté en contacto con el resto de los compañeros, interactúe a la hora de realizar las tareas y el docente pueda trabajar transversalmente los valores de tolerancia, respeto y convivencia para alcanzar metas comunes (Pujolàs, 2012).

Aunque es en el aula donde se pone en práctica, con la actividad cotidiana, el fomento de valores necesarios para la inclusión, resulta muy complicado que se den estas circunstancias sin el apoyo del entorno que la rodea, es decir, si no se encuentra vinculada también al contexto social amplio del centro de manera que el proceso de

inclusión trascienda a toda la comunidad escolar en donde se encuentra ubicada (Sarto y Venegas, 2009)

4.2. La importancia del ambiente en el aula inclusiva, hacia un concepto de clima escolar

Según Fraser (1998), Herbert Walberg y Rudolf Moos comenzaron programas independientes de investigación que constituyen los puntos de partida de la investigación sobre el clima. Walberg desarrolló el instrumento *Learning Environment Inventory* (LEI) que fue ampliamente utilizado como parte de las actividades de investigación y evaluación en la Universidad de Harvard (Walberg y Anderson 1968). Por su parte, Moos comenzó a desarrollar la primera de sus escalas climáticas sociales para evaluar el ambiente en entornos institucionales, como hospitales psiquiátricos e instituciones correccionales, que finalmente dio lugar al desarrollo de la *Classroom Environment Scale* (CES) (Moos, 1979). Desde entonces, muchos estudios se han basado en las escalas y cuestionarios, o han modificado estos para desarrollar otros instrumentos que se adapten a fines y contextos de investigación particulares. Por otra parte, Fraser (1998) señala que también se utilizan otros enfoques para el estudio de los ambientes educativos consistentes en la aplicación de las técnicas de investigación naturalista etnográfica.

Una de las dificultades que existe para conceptualizar el término de clima es la falta de una teoría sobre la que exista consenso y facilite el conocimiento de su estructura, dimensiones o relaciones entre variables. A esto se suma la existencia de definiciones conceptuales y operativas, con diversos indicadores e instrumentos para medirla, que dan como resultado una multitud de definiciones sobre el término (Martín Bris, 1999).

Al profundizar en la conceptualización del clima se observa una diversidad de definiciones que responde a perspectivas y formas distintas de trabajar sobre su definición (Pérez, Ramos y López, 2009). Tras una revisión llevada a cabo por los autores señalan que los distintos estudios redundan en la complejidad que supone abordar este concepto. El clima se ha estudiado desde diferentes dimensiones utilizando diversas variables en investigaciones destinadas a identificar cómo varía el ambiente del aula según distintos factores como la personalidad del profesor, tamaño de la clase, el

grado, la materia, la naturaleza del ambiente a nivel escolar, las influencias del clima del aula y el clima del centro o el tipo de escuela (Fraser, 1998).

Anderson (1982), tras revisar la literatura, señala que la conceptualización del término puede ser verificable intuitivamente, más que empíricamente, manifestando que la definición del clima difiere en función de las perspectivas, dimensiones y variables de medida desde donde se enfoque el término. Ejemplifica la dificultad de llegar al concepto con la parábola india de los ciegos y el elefante, señalando que siete hombres ciegos, que solo pueden tocar una parte del elefante, dan una descripción definitiva de lo que consideran que es este animal. De la misma forma los teóricos exponen diferentes definiciones en función de la realidad objeto de estudio.

Para Blanco (2009), el término de clima escolar se define como un conjunto de significados, expectativas y valores que comparten las personas de un centro educativo en relación a sus interacciones, el contexto y las labores que desarrollan. Es decir, el clima escolar es un concepto colectivo que está implícito, a modo de cultura, en el colectivo de participantes del centro.

Cornejo y Redondo (2001) citan una definición de CERE (1993) sobre el clima considerando que tiene un carácter general porque encuentran una amplia relación con muchas definiciones existentes:

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (Centro Especializado de Recursos Educativos, 1993:30)

Esta definición debería tener en cuenta que el clima escolar o clima social pueden ser analizados desde perspectivas diversas, centrándose en el centro como institución, clima organizacional, o desde el punto de vista de los procesos que pudieran ocurrir en el conjunto del centro o en algunas de sus aulas (Cornejo y Redondo, 2001).

Vallejo (2009), tras la revisión sobre diferentes clasificaciones que definen el clima del centro, señala que el término ha sido tratado desde una perspectiva ecológica y otra social. Desde la perspectiva ecológica se relaciona el entorno físico del centro y las características de las personas que interactúan en ese contexto. Desde el punto de vista de clima social del centro se tienen en cuenta, además, las relaciones que se establecen entre las distintas personas del centro, aunque también puede enfocarse a determinados espacios como el aula. El autor elabora una clasificación en relación a los puntos en común de los autores que da como resultado dos polos del término, el clima escolar favorable y el desfavorable. El clima escolar favorable, o positivo, es un clima abierto que fomenta la participación y da un entorno adecuado para la formación del alumnado desde el punto de vista académico, social y emocional. El clima desfavorable sería un clima cerrado y autoritario que limita la participación y el estímulo de las relaciones mediante relaciones de poder.

Anderson (1982), en un intento por acotar el término, basándose en la taxonomía que llevó a cabo Tagiuri (1968) e incluyendo las categorías de Moos (1974) e Intel y Moos (1974), propone cuatro grandes categorías o dimensiones respecto al clima escolar: *ecología, milieu o medio, sistema social y cultura* (ver figura 2).

- La *Ecología* (Dimensiones ecológicas) hace referencia al entorno físico y materiales de la escuela que son externos a los participantes.
- El *Milieu* o medio alude a las variables que representan las características de los individuos dentro del centro escolar.
- El *Sistema Social* (Estructura Organizacional) es un conjunto de variables que afecta a los patrones o reglas (formales e informales) para operar e interactuar en la escuela, es decir, a los factores que influyen en las relaciones.
- La *Cultura* (Características Psicosociales) explica las variables que reflejan normas, sistemas de creencia, valores, estructuras cognitivas, y los significados que tienen las personas dentro del centro.

El clima está conformado por estas cuatro categorías que influyen entre sí recíprocamente y conforman el clima escolar desde una perspectiva cerrada, sin tener en cuenta el entorno donde está ubicado el centro. Para Martín Bris (1999), el clima escolar es el resultado de la acción recíproca de los distintos elementos y factores del centro,

tanto en lo que el autor denomina *marco próximo*, o contexto interno, como en el marco socioeducativo externo (Figura 2). Es decir, el clima del centro escolar no solo está influido por los actores y las acciones que se producen dentro de la escuela, también inciden factores del entorno del centro.

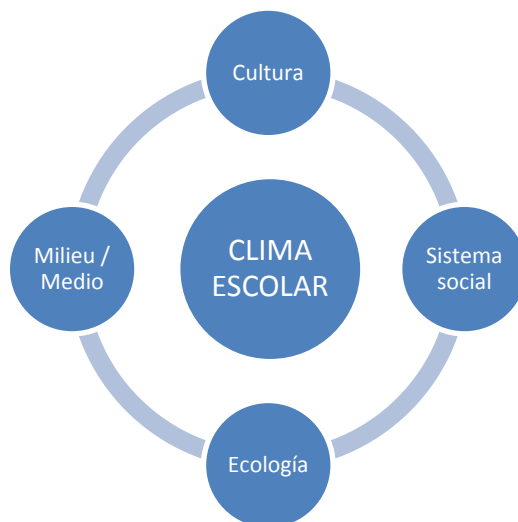


Figura 2. Modelo interactivo de relación entre las dimensiones ambientales y sus interacciones con el ambiente escolar. Adaptado de Anderson (1982)

En un análisis posterior, Martín Bris (2000) amplía el concepto de clima y subraya diversos aspectos que se deben tener en cuenta para articular nuevas propuestas argumentando que:

- El concepto del clima responde a una percepción individual de manera independiente a las coincidencias que podrían existir entre los integrantes de un centro.
- El clima se origina de manera grupal por las actitudes y conductas de las personas con diversos roles que llevan a cabo distintas acciones.
- El clima es multidimensional y dinámico, difícil de definir, y señala el ambiente del centro.
- El centro escolar es el objeto central en la definición del clima puesto que hace referencia a una organización.
- El clima es delicado y débil, pudiéndose arruinar fácilmente un buen clima que ha costado mucho construir.

-
- Influye en los resultados académicos del alumnado y también en el desarrollo personal y profesional de los educadores que trabajan en el centro.

El clima es un constructo complejo que está conformado por las percepciones individuales de los participantes del contexto escolar, influenciado por elementos internos al centro y por elementos del entorno, que a su vez repercute sobre las personas que conforman la comunidad educativa. Aunque muchos estudios sobre entornos educativos han tendido a centrarse en un solo ambiente, existe la posibilidad de considerar al mismo tiempo los vínculos entre este y la influencia conjunta de dos o más ambientes, como la interacción del clima de la casa y la escuela, los vínculos entre la escuela, el hogar y los ambientes de trabajo de los padres o la influencia del entorno socio-cultural en el clima (Fraser, 1998).

4.2.1. El ambiente social y cultural del aula

El concepto de clima social es un constructo complejo que está íntimamente relacionado con el clima del aula y el carácter distintivo de la escuela, y describe las características del entorno psicosocial de estos contextos (Allodi, 2010). Dentro de estas características se encuentran las relaciones interpersonales entre el alumnado y los docentes, las relaciones entre el alumnado, las creencias y los comportamientos, los estilos docentes de comunicación y la gestión de aula.

Para Blanco (2009), al contrario de lo que sucede con la conceptualización de clima escolar, existen menos resultados en cuanto al término clima de aula, bien porque en las definiciones de clima escolar no se da la suficiente relevancia al alumnado y, especialmente, su experiencia en el centro, o por el déficit de conceptualizaciones e investigaciones de los procesos del aula, espacio que suele ser considerado, en palabras del autor, *una caja negra*. De manera análoga al clima escolar, el clima del aula podría definirse como un grupo de representaciones y definiciones que comparten los participantes, alumnado y profesorado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las situaciones que se dan en este contexto, las normas y las relaciones que se dan dentro del aula.

El clima a nivel de centro influye en las relaciones, cultura y en los significados que los participantes tienen en el centro de la misma forma que interviene en contextos más pequeños dentro de la escuela, como el aula, donde se dan relaciones en un microsistema social y los participantes tienen una cultura del aula, dando significado a lo que sucede allí (Anderson, 1982).

Pérez, Ramos y López (2009) llevan esta idea al plano intrapersonal y entienden el clima social del aula como algo subjetivo e individual, y no como un constructo objetivo y medible, planteando la siguiente definición de clima del aula *El clima del aula es la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima* (P. 223).

En una publicación posterior, Pérez, Ramos y López (2010) argumentan que para trabajar sobre el clima del aula es necesario acercarse a esos integrantes y conocer cómo perciben ese entorno y las relaciones que se dan entre ellos, ahondando en la percepción que cada persona del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma.

Es decir, el clima social del aula se da a nivel colectivo, como una cultura que comparten los integrantes del aula, y a nivel individual a través de las percepciones individuales. La conducta y actitudes de los participantes influyen en las relaciones e interacciones que se dan lugar en el aula, en un proceso dinámico y continuo que, además, tiene una influencia recíproca entre las personas que conforman el grupo clase (Vallejo, 2009).

El clima social del aula está relacionado con fenómenos sociales y psicológicos como la interacción, la comunicación, la percepción subjetiva y compartida que se dan en ese microcontexto de manera cotidiana durante meses o años. El término implica la percepción subjetiva, la experiencia y las respuestas que todos los participantes tienen o ejercen en relación con lo que ha sucedido o está sucediendo dentro de la clase, además de un ideal de clima compartido por todos los integrantes. Además, el aula está influida indirectamente por fenómenos sociales más amplios, como el clima social de la escuela y el clima social entre el personal de la escuela, aunque sus efectos no son tan evidentes

como los que se observan por los procesos que se dan dentro del aula (Zumárová, Cerná y Holzner, 2011).

No debemos olvidar que el aula es un microsistema que forma parte del centro y los factores relacionados con sus integrantes. El clima social de centro y aula se encuentran en interacción constante por lo que debe existir un análisis riguroso para poder delimitar las actuaciones adecuadas para su análisis (Izarra y González, 2008).

Para Cornejo y Redondo (2001), el clima social se centra en el proceso de enseñanza y aprendizaje aunque debe valorarse en varios niveles. El nivel institucional está relacionado con un clima general institucional en el que inciden el estilo de gestión, las normas y la participación de los agentes del centro. El nivel de aula se refiere al ambiente de aprendizaje y su conexión con las relaciones entre el profesor y el alumnado, las relaciones entre alumnos y los procesos de enseñanza. Por último, el nivel intrapersonal hace referencia a las creencias de cada uno de los integrantes del centro en cuestiones relativas al auto concepto, motivaciones y expectativas sobre los demás.

En relación al contexto del aula, el clima social debe tener en cuenta varios factores como las relaciones interpersonales del grupo, donde entran en juego las interacciones entre el alumnado, la relación entre el alumnado y profesorado, en la que influyen las actitudes y el estilo de comunicación del docente, y los procesos y actividades que lleva a cabo el alumnado (Allodi, 2010). Para Blanco (2009), el clima del aula, al igual que el clima del centro, es un conjunto de significados que comparten el docente y el alumnado sobre las relaciones, la situación del aula y las normas fijadas, e identifica tres dimensiones del clima que se dan en el contexto del aula: cultura, grupalidad y motivación.

La *cultura* alude a elementos que comparten el alumnado y el profesorado tales como las expectativas relacionadas con sus roles, el sentido que se da a la enseñanza y las creencias que tienen sobre sus capacidades: la de aprender en el caso del alumnado y la de enseñar en el profesorado.

La *grupalidad* nos indica las relaciones que se conforman en el contexto del aula, el grado de confianza entre el profesorado y el alumnado, la satisfacción emocional de estas relaciones y cómo las perciben.

La *motivación* hace referencia al grado de satisfacción del profesorado y el alumnado en relación al proceso educativo en el aula, la disposición y entusiasmo hacia la tarea por parte del alumnado y el bienestar en cuanto a los resultados.

Estas dimensiones citadas por Blanco (2009) resaltan la importancia de los significados compartidos por los distintos integrantes del aula sobre el papel que juega cada uno o las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La cultura compartida está vinculada a las relaciones que se establecen en el aula entre el docente y el alumnado, el grado de bienestar y la familiaridad de esa relación, y la disponibilidad y motivación hacia la tarea, conformando aspectos importantes del clima del aula.

Respecto a las relaciones entre el docente y el alumnado, Jennings y Greenberg (2009) ponen de relieve la importancia de mantener y desarrollar las relaciones entre ambos puesto que, en la medida que sean positivas, se darán resultados óptimos sobre el comportamiento social del alumnado y el clima emocional en el aula. Para ello debe fomentarse el desarrollo de relaciones de apoyo con el alumnado, el diseño de dinámicas de clase que se basen en las fortalezas y habilidades de los estudiantes, el establecimiento de pautas de comportamiento que promuevan la resolución de conflictos o actuar como un modelo a seguir para alcanzar una conducta prosocial respetuosa y apropiada.

La acción del profesorado en el aula es un elemento básico que permita establecer un buen clima de aula (Marchena, 2004a). Se pueden establecer algunas categorías que se dan en la interacción entre ambos teniendo en cuenta que el profesorado se relaciona de distintas formas con su alumnado, algo que puede apreciarse no solo cuando analizamos la forma de interactuar de docentes diferentes, también un solo docente fluctúa en su estilo de relación en función de distintas circunstancias. Partiendo de esas fluctuaciones Marchena (2007) subraya ocho rasgos a tener en cuenta en la interacción por parte del profesorado: la personalización de la relación, el humor compartido, la relación haciendo valoraciones, la flexibilidad en los acuerdos, la interacción cargada

de tensiones y antagonismos, la velocidad en las prácticas de enseñanza, el favorecimiento de unos alumnos en detrimento de otros y el desacreditar a los estudiantes.

- La *personalización de la relación* hace referencia a la implicación del docente por el bienestar personal o social del alumnado, interesándose por su situación personal o a través de mensajes afectuosos que van más allá de una relación donde el profesor actúa como transmisor de conocimientos.
- El *humor compartido* indica la interacción donde los participantes del aula comparten una situación que suscita un ambiente de humor en el que son cómplices el profesor y el alumnado.
- La *relación haciendo valoraciones* alude a la comunicación positiva, en forma de aprobación o felicitación, ante la tarea o intervención del alumnado, de manera individual o colectiva.
- La *flexibilidad en los acuerdos* indica los momentos donde el profesor y el alumnado llegan a un consenso que pone de manifiesto un estilo docente tolerante, que es capaz de cambiar de opinión en función de la situación que se esté dando.
- La *interacción cargada de tensiones y antagonismos*, donde el antagonismo refleja la discrepancia que existe entre el docente y el alumnado que da lugar a una tensión encubierta cuando el alumnado oculta o disimula su opinión hacia la disconformidad.
- La *velocidad en las prácticas de enseñanza* se refiere al ritmo de la explicación por parte del docente, de manera consciente o inconsciente, que obliga al alumnado a llevar a cabo actividades en un tiempo demasiado ajustado, de tal forma que la interacción entre ambos queda definida por el ritmo de clase.
- El *favorecimiento de unos alumnos en detrimento de otros* hace referencia, por una parte, a la omisión del docente para intervenir en momentos en que la relación entre el alumnado lo requiere o, simplemente, no hace caso ante la petición de un alumno. Por otro lado, puede darse una respuesta directa por parte del profesor en circunstancias similares a las anteriormente descritas.
- *Desacreditar a los estudiantes* supone, como señala la autora, una de las experiencias más alejadas de lo que debe ser una adecuada interacción entre

ambos ya que el docente se comunica con el alumnado a través de mensajes despectivos o de descrédito.

En cuanto a la actividad de clase y la disposición a la tarea, las percepciones del alumnado hacia las tareas de aula influyen tanto en la motivación como en el clima del aula que percibe el alumnado (Greene, Miller, Crowson, Duke, y Akey, 2004). Algo que también pone de manifiesto Marchena (2004b) cuando señala que, desde una perspectiva amplia, la disponibilidad que pone el alumnado hacia las tareas debe concebirse como un elemento importante en el establecimiento del clima en el aula. La autora señala que la disponibilidad hacia la tarea es la forma en que el alumnado se comporta o se manifiesta en relación a las actividades que se le solicitan, pudiendo expresarse de manera *formal*, a modo de *desconexión*, con *satisfacción* o expresando *dificultades* a la hora de llevar a cabo la tarea. La categoría *formal* indica que el alumnado se expresa adecuándose a las normas del aula, respetando las indicaciones del profesorado y centrándose en la tarea sin comunicarse con los compañeros. La *desconexión* es una categoría que expresa justamente lo contrario ya que el alumnado no presta atención a la actividad focalizando su atención en otras situaciones o personas del aula. La *satisfacción* hace referencia a las manifestaciones visibles de interés y motivación hacia la actividad asignada. Por último, la *dificultad* es la categoría que encierra aquellas expresiones en las que el alumnado expresa inseguridad, señala que se equivoca o no responde a cuestiones referentes a la actividad.

4.2.2. Implicaciones para la inclusión

Un clima escolar y de aula positivo incide favorablemente en la participación, siendo este un elemento de gran importancia para la inclusión en los centros educativos y que Ainscow (2001) pone de manifiesto al definir la inclusión como *un proceso de incremento en la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas* (p. 293). El desarrollo de un clima de aula favorable es importante para todo el alumnado y, particularmente, para aquellos que puedan estar en procesos de exclusión puesto que un clima social responsable y respetuoso hacia la diversidad en el centro es un factor fundamental para la educación inclusiva y puede motivar al alumnado a participar activamente en el proceso educativo y lograr buenos resultados (Allodi, 2010).

Para Muntaner (2012) la relación entre la participación y la motivación del alumnado debe ser considerada como un factor importante, indicando que repercute en la actividad que realiza en la escuela y el abandono escolar. Según el autor, la inclusión educativa hace referencia a la diversidad del alumnado, incluidas aquellas personas absentistas o el alumnado que podría abandonar escolarmente, y manifiesta que un clima social positivo, que fomente la participación, contribuiría a disminuir este fenómeno negativo.

Por otra parte, el clima social del centro y el aula están en continuo intercambio, lo que sucede fuera del aula afecta a sus integrantes de la misma forma que lo que pasa dentro de esos microsistemas incide en el conjunto del centro. Gallardo (2012) hace alusión a los espacios que fuera del aula tienen gran importancia para el alumnado como son el espacio y tiempo de recreo, donde se pueden llevar a cabo actividades que fomenten la participación y la toma de conciencia sobre valores inclusivos importantes como la tolerancia o la convivencia, a través de actividades lúdicas, que repercutan en el conjunto de la comunidad escolar.

Estas interacciones facilitan un clima escolar positivo vinculado a la calidad de las relaciones que se dan en el centro y son un componente importante de las escuelas exitosas y eficaces. Los esfuerzos para aumentar la conexión de grupos dentro de la escuela, tales como la mejora de las relaciones entre profesores y alumnos, y entre el propio alumnado, tienen un impacto favorable sobre el clima escolar y las diversas situaciones sociales en las aulas y en la escuela en su totalidad (Koth, Bradshar y Leaf, 2008).

Para Holen, Waaktaar, Lervg e Ystgaard (2013), un buen clima social en la clase es positivo para el alumnado, el funcionamiento de las relaciones y el logro académico. La atmósfera de trabajo y las relaciones sociales en el aula son de gran importancia teniendo en cuenta que el alumnado pasa una cantidad de tiempo considerable en la clase, donde trabaja junto y actúa recíprocamente a nivel social.

El clima es un factor de gran importancia para las organizaciones que aprenden, favoreciendo el cambio y la innovación (Martín Bris, 2000). En este sentido, existe una serie de elementos que facilita un clima adecuado para que el centro, como organización

que aprende, pueda desarrollarse. Los elementos que se configuran en torno al centro escolar como organización viva, basada en las relaciones entre sus participantes son: la comunicación, la participación, la motivación, la confianza, la planificación, el liderazgo y la creatividad (Ver figura 3).

- La *comunicación* hace referencia al grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos, la forma en que se traslada la información, la velocidad para ese traslado de la información, el nivel de respeto entre los miembros o el grado de aceptación de las propuestas que se formulan en los distintos ámbitos de la comunidad educativa.
- Con la *participación* se alude al nivel de motivación de las personas que conforman la comunidad educativa hacia la participación en la vida del centro.
- La *motivación* es el grado de implicación y satisfacción del profesorado hacia su actividad docente, así como el reconocimiento por su trabajo.
- La *confianza* hace referencia al grado de confianza que el profesorado percibe en el centro y la percepción sobre la sinceridad de las relaciones.
- La *planificación* es el elemento que permite disminuir la improvisación y permite resolver dificultades en base a la coordinación y cooperación de los participantes.
- El *liderazgo* se entiende como un elemento que forma parte de los grupos humanos e imprime un carácter específico a las actuaciones que se desarrollan dentro del centro y a las relaciones que se dan en él.
- Por último, la *creatividad* se refiere al elemento relacionado con la innovación y el cambio, que permite a los participantes de la organización de-construir y volver a construir, adaptarse y mejorar en función de los cambios que se producen en otros contextos sociales.

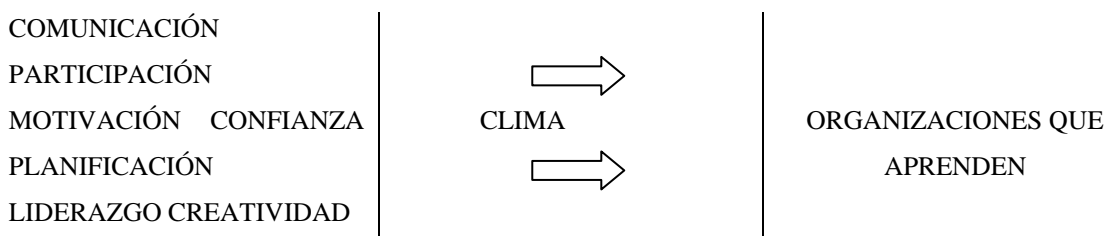


Figura 3: Elementos que inciden en el clima y el aprendizaje de las organizaciones. En Martín Bris (2001)

Estos elementos están en continua interacción, no debe considerarse el clima del aula como algo estático, que puede permanecer positiva o negativamente fijo a lo largo del tiempo. El clima social en el contexto de la clase puede variar de manera que se fomente la cohesión social entre las personas que forman parte del aula. El aula es un microsistema donde se debe dotar al alumnado de las competencias necesarias para reconocer y respetar valores que permitan la construcción de una sociedad democrática, que tenga en cuenta la diversidad, formando a personas con un espíritu crítico y participativo (Izarra y González, 2008).

El clima escolar está relacionado con la calidad de vida que tienen los integrantes de un centro escolar, que se refleja en los valores, las relaciones personales y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los autores señalan que un clima escolar positivo promueve el desarrollo personal y el aprendizaje necesario para una vida plena, que fomenta la participación en una sociedad democrática (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009).

5. Conclusiones.

Como conclusión de lo expuesto en este capítulo, hemos de tener presente que la realidad social y educativa ha puesto en evidencia las contradicciones del movimiento integrador, que concebía una escuela común para todos, superándolo positivamente y ampliando el horizonte hacia una escuela inclusiva. Educar en la diversidad no consiste en dar respuesta en los centros ordinarios al alumnado con NEE sino aprender a vivir sin distinguir.

Si el reto de la integración consistió en desafiar las prácticas segregacionistas de la educación especial, estableciendo un referente para el acceso a la normalización de un gran número de alumnos, la educación inclusiva debe avanzar más allá con el objeto de aunar los esfuerzos teóricos con el trabajo de los educadores en las políticas de los centros y, en especial, en los procesos que se llevan a cabo en el aula.

En esos procesos, las relaciones que mantiene el alumnado con el profesorado y con sus propios compañeros, configuran un escenario que puede facilitar los procesos de

inclusión en función de un clima positivo de aula donde se fomenten valores de participación y respeto a las características individuales de todos los participantes.

Aunque este trabajo requiere de esfuerzo por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa es preciso realizarlo. Es necesario llevar a cabo un proceso de inclusión educativa, aunque sea complejo, de lo contrario nos instalaremos en la *cultura de la normalidad*, de que *las cosas son así*. Tenemos que abandonar la idea cómoda de “normalidad” para derrotar la cultura inmovilista (López, 2006).

CAPÍTULO II

EL PROFESORADO Y LA INCLUSIÓN

1. El docente de educación especial
 - 1.1 El rol del profesional de educación especial
 - 1.1.1 Las funciones del profesorado de educación especial en los centros ordinarios
 - 1.1.2 Las funciones del profesorado de educación especial en el aulas de educación especial en centro ordinario, desde la normativa de la CC.AA. de Canarias
 - 1.1.3 La colaboración y el apoyo como enfoque docente para educar en la diversidad
 - 1.2 Percepciones del profesorado de educación especial sobre su labor en el proceso de inclusión
 - 1.2.1 La identidad profesional
 - 1.2.2 La barrera tradicionalista del docente de educación especial
 - 1.2.3 El camino hacia el apoyo inclusivo
 - 1.2.4 Las barreras que dificultan la colaboración
2. El profesorado del centro ordinario
 - 2.1 La diversidad del alumnado, una cuestión de matices
 - 2.2 Las características del docente
 - 2.3 El valor del apoyo y la colaboración en la realidad del aula
 - 2.4 La diversidad desde el prisma de la etapa educativa



CAPÍTULO II. EL PROFESORADO Y LA INCLUSIÓN

INTRODUCCIÓN

El papel que tiene el docente en el proceso educativo es cada vez más complejo y de mayor amplitud. El profesor transmisor de contenidos, cuya participación activa era inversamente proporcional al papel pasivo del grupo clase, se ha ido transformando en un guía que facilita la comprensión y adquisición de conocimientos de un alumnado que debe ser más participativo en su proceso de aprendizaje. En muchas ocasiones, al docente actual se le plantea el reto de incluir en el aula a un alumnado cada vez más numeroso y diverso que, en ocasiones, no responden a un diseño curricular en la misma medida que el resto de sus compañeros.

El profesorado forma parte también de un colectivo diverso. Esa diversidad puede ser entendida por el conjunto de características que conforman su perfil, como la etapa donde está situado, su experiencia, su situación administrativa, o la formación inicial, pero también son diversos en sus características personales, en sus experiencias vitales o en sus concepciones ideológicas, entre otras.

Dentro de la diversidad del profesorado se encuentra también lo que en contextos educativos de nuestro país conocemos como el profesorado de educación especial, con un papel que también ha evolucionado y cuyas funciones responden a otro perfil diferente al del profesorado en general, pero que también varían dependiendo de la labor que desempeñen en el centro como profesores de apoyo o tutores responsables del alumnado de un aula al que acude alumnado con discapacidad, inserta en un centro ordinario.

A lo largo del capítulo desarrollamos cuál es el papel que ejercen los profesores de apoyo y los docentes en el centro ordinario respecto a la diversidad del alumnado, cuáles son las concepciones y creencias que tienen referentes a la inclusión educativa así como las necesidades de mejora o las dificultades pudieran estar obstaculizando dicho proceso.

1. El docente de educación especial.

Para orientar el trabajo del especialista hacia el aula ordinaria, es fundamental que el papel del profesor de educación especial se dirija a servir de apoyo y colaboración a los docentes del centro en los casos que presenten mayores dificultades (Blanco, 1999). También, para ayudarle en la mejora de la práctica diaria con el resto del alumnado ya que *muchos profesores de la educación regular piensan que no están preparados para atender a estos alumnos, porque persiste la percepción de que aprenden de forma distinta y que requieren metodologías que sólo dominan los especialistas.* (P. 63)

La capacidad de los docentes para establecer colaboraciones tiene la misma importancia que su dominio en una materia, defendiendo la idea de eliminar los mitos y dificultades que encasillan a los profesionales dentro de campos parcelados para avanzar en el perfil de docentes que cooperen responsablemente para la inclusión educativa del alumnado (York, Giangreco, Vandercook, y Macdonald, 1999).

Como veremos en el siguiente epígrafe, uno de los pilares de la educación inclusiva se basa en los apoyos que pueden ofrecerse mutuamente el docente generalista y el profesor de educación especial, aunque es una labor que requiere del esfuerzo de todos los agentes que intervienen en el centro educativo y, en muchas ocasiones, se encuentra con distintas barreras que obstaculizan esa colaboración.

1.1 El rol del profesional de educación especial

Para llevar a cabo un proceso de inclusión en los centros es necesario que exista un cambio en la concepción del maestro de educación especial. Estos docentes deben transformarse para trabajar en equipo con el resto del profesorado ofreciéndoles recursos y apoyos que les permitan dar respuesta a todo el alumnado. Así, frente a la idea de un profesional que trabaja directamente con el alumno con dificultades para aprender, aparece la de un colaborador que puede dinamizar el trabajo en equipo y la de un asesor y cooperador con el profesor tutor para poder ofrecer la respuesta en el aula ordinaria (Stainback, Stainback, y Jackson, 1999).

Se trata de reorientar la labor del docente de educación especial hacia el aula ordinaria, limitando el uso de aulas de educación especial para determinado tipo de intervenciones concretas donde esta modalidad de apoyo fuese más adecuada, permitiendo que los recursos sean destinados a atender al alumnado con dificultades y al resto de sus compañeros (González, 2009). En ese caso, el papel que jugarían los profesores de educación especial no estaría destinado a la intervención directa y exclusiva del alumnado que precisa más recursos que los demás y, aunque pudiese parecer que no tendría cabida en los centros, tendría una función más importante si cabe en el apoyo y colaboración con el docente de aula para que se pudiese dar respuesta a la totalidad del alumnado.

De la misma manera, el docente de aula ordinaria tiene que cumplir una serie de funciones que contemple la respuesta a la diversidad del alumnado en el aula ordinaria, actuar como facilitador de la inclusión y ejercer como agente colaborador con el profesor de apoyo (Lozano, 2007). La colaboración para dar un determinado apoyo debe ser una decisión conjunta y la totalidad del profesorado debe ser consciente de la importancia de compartir experiencias y trabajar de manera conjunta, colaborando en la construcción de un centro que tenga capacidad para educar a la diversidad (Valenciano, 2009). Es decir, el profesorado de educación especial no debe sustituir, salvo en excepciones, a los docentes de aulas ordinarias. Su papel es brindar una colaboración que permita al profesorado mejorar su práctica docente con todo el alumnado sin excepciones, aunque el apoyo será más intenso con aquellas personas que lo requieran (Blanco, 2006).

Para Blanco (1999), en el trabajo colaborativo existe un nivel de igualdad en cuanto a relaciones entre docentes y especialistas, integrando el conjunto de conocimientos, experiencias o formación de cada uno para poder ofrecer una adecuada atención a la diversidad del alumnado. Por ello, en la colaboración, no debe considerarse al profesor especialista como un facilitador activo que ofrece determinados apoyos al docente ordinario como receptor pasivo. El docente del grupo clase debe tener una participación igual puesto que, además de llevar la práctica diaria del aula, conoce las características del alumnado del aula y, por otra parte, al actuar como agente activo genera un clima positivo hacia el proceso de inclusión (Garden y Bauer, 1999).

1.1.1 Las funciones del profesorado de educación especial en los centros ordinarios.

Ante este nuevo rol del profesor de educación especial, aparecen funciones que deben ser priorizadas en función de las necesidades que presenten cada uno de los centros, teniendo en cuenta que la diversidad del alumnado y el profesorado, junto con otras variables organizativas, configuran un perfil de profesor de apoyo que se adapte a la realidad del contexto donde lleve a cabo su práctica profesional.

En cuanto a la relación con otros docentes o tutores del centro, Lozano (2007) cita una relación de actuaciones que los profesores de apoyo deben poner en práctica:

- Establecer de manera coordinada con los tutores estrategias organizativas centradas en el aula para responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, incluyendo fundamentalmente a aquellos que tienen necesidad específica de apoyo educativo, previendo los recursos necesarios para su respuesta.
- Tomar decisiones, conjunta e inseparablemente con todos los profesionales que intervienen en el diseño, para una posterior realización, también conjunta, de la adaptación curricular.
- Coordinarse con los tutores y demás profesores que intervienen directamente con los alumnos, estableciendo los cauces necesarios para ello.
- Consensuar las modalidades de apoyo con los tutores que sean los principales responsables del proceso educativo de los alumnos.
- Cuando el refuerzo educativo se realice dentro del aula, el maestro que lo lleva a cabo y el tutor, deben repartirse las diferentes tareas e intercambiar roles en tiempos dedicados a la realización de tareas colectivas, a fin de favorecer una mejor inclusión del alumnado con dificultades para aprender.
- Los maestros de apoyo establecerán contactos a principio de curso, en coordinación con el tutor, con otros apoyos o con tutores de cursos anteriores del nuevo alumnado, con objeto de obtener información lo más concreta posible sobre el mismo, sobre modalidades de apoyo seguidas, adaptaciones realizadas, recursos materiales utilizados, niveles de competencia curricular y estilos de aprendizaje de los alumnos.

- Informar de manera concreta y precisa a los tutores de los grupos que integran alumnado con necesidad específica de apoyo educativo sobre las características, normas de actuación y estrategias de tutoría para facilitar la acogida y adaptación al centro y al aula.
- Propiciar el diseño conjunto en el centro de instrumentos útiles para la realización de la evaluación inicial del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, especialmente con la finalidad de establecer claramente el nivel de competencia curricular de los mismos y delimitar sus necesidades especiales para dar respuesta a las mismas.
- Diseñar actuaciones conjuntamente con los tutores y tutoras en el marco de la acción tutorial, encaminadas a favorecer en el grupo-clase relaciones y actitudes positivas y solidarias entre todos los alumnos, especialmente hacia los que tienen necesidad específica de apoyo educativo.
- Elaboración conjunta de instrumentos y materiales para la detección temprana de necesidades especiales, así como para su seguimiento y aplicación en el aula y fuera de ella.
- Colaboración con el tutor en el establecimiento de la metodología y evaluación a seguir con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Realizar asesoramiento a otros profesores que realicen funciones de apoyo o refuerzo educativo a alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo o presenten dificultades de aprendizaje.
- Búsqueda o elaboración conjunta de recursos y materiales didácticos.

Como puede observarse, el conjunto de las funciones del profesor de educación especial se fundamenta en la interacción y trabajo colaborativo con el resto del profesorado, para poder dar respuesta a la diversidad desde un nivel de coordinación que afecta a la totalidad del centro, hasta la manera en que deben valorar, diseñar e implementar conjuntamente determinados apoyos.

En la tabla 1 se expone, a modo de resumen, las principales funciones que debe llevar a cabo el profesor de apoyo en el centro educativo.

Tabla 1.

Funciones del profesor de apoyo, adaptado de Lozano (2007)

| |
|--|
| Establecer estrategias organizativas centradas en el aula. |
| Tomar decisiones, conjunta e inseparablemente con todos los profesionales del centro. |
| Coordinarse con el tutor y los profesores que intervienen directamente con los alumnos. |
| Consensuar las modalidades de apoyo con los tutores. |
| Establecer contactos a principio de curso, en coordinación con el tutor, con el resto de profesores o tutores de cursos anteriores. |
| Informar a los tutores sobre las características, normas de actuación y estrategias de tutoría para facilitar la acogida y adaptación al centro y al aula. |
| Diseñar actuaciones, conjuntamente con los tutores y tutoras, encaminadas a favorecer en el grupo-clase relaciones y actitudes positivas. |
| Colaboración con el tutor en el establecimiento de la metodología y evaluación. |
| Realizar el asesoramiento a otros profesores que realicen funciones de apoyo o refuerzo. |
| Colaboración con el tutor en la búsqueda o elaboración conjunta de recursos o materiales didácticos, establecimiento de la metodología y evaluación |

Algo similar es el trabajo que llevan a cabo en Inglaterra los coordinadores de necesidades educativas especiales, *senco*, siendo un profesional cuya labor se desarrolla prestando apoyo, tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar, y tiene funciones que se centran en la coordinación y colaboración con otros agentes educativos (Hegarty, 2008).

Además de las actuaciones que realiza el profesorado de educación especial con los docentes, Lozano (2007) expone las siguientes acciones que debe llevar a cabo respecto al alumnado:

- Intervención directa con el alumnado que presente dificultades para aprender, en la forma en que se determine entre todos los profesionales que intervienen, de una y otra forma, en el proceso educativo de los mismos. La programación temporal

de apoyo individual debe reflejarse por escrito en cada caso, y será consensuada por todos los profesionales, teniendo en cuenta que:

1. Los períodos en los que el alumnado permanece fuera del aula no supongan una alteración importante de su participación en el currículo ordinario.

 2. Se debe utilizar para estos fines el momento en que el resto de los alumnos y alumnas realizan trabajo personal, o sesiones en las cuales el alumnado que recibe el apoyo obtiene, desde el punto de vista curricular, un aprovechamiento menor debido a la naturaleza de la materia o a su nivel de competencia curricular. Se debe respetar la permanencia de los alumnos en su grupo en aquellas materias o actividades en las que precisan menos adaptaciones y en las que, por tanto, su participación es mayor.
- Intervenciones específicas con alumnos y alumnas que presenten dificultades de aprendizaje puntuales o requieran el aprendizaje de una determinada técnica para acceder al currículum. El profesor de apoyo podrá incrementar el refuerzo en casos de alumnado que presente dificultades transitorias en la adquisición de algunos aprendizajes, de esta manera se puede incorporar en un plazo breve de tiempo al currículo ordinario.
 - Preparación y orientación de actividades de trabajo en grupos cooperativos que posibiliten la interacción social de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativa y el resto de la clase.

De la revisión de las funciones que realiza respecto al alumnado, se puede extraer una característica común que se cumple en cada una de las actuaciones, esto es, que las intervenciones que el profesor de apoyo realice con el alumnado deben estar orientadas a la inclusión en el aula ordinaria, teniendo en cuenta que el alumno debe pasar el menor tiempo posible fuera de su grupo-clase, utilizando momentos que no afecten a su desarrollo dentro del aula y elaborando actividades de refuerzo que puedan implementarse con el resto de compañeros.

Los profesores de educación especial en Inglaterra y Escocia, denominados *SENCO* por las siglas (Special Education Needs Coordinator), tienen funciones encaminadas,

fundamentalmente, hacia la coordinación y el asesoramiento del resto de agentes educativos. Esto hace que el tiempo de atención directa al alumnado disminuya a favor de la responsabilidad compartida entre el profesorado de educación especial y los docentes (Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

1.1.2 Las funciones del profesorado de educación especial, en aulas de educación especial en centros ordinarios, desde la normativa de la CC.AA. de Canarias

Analizadas las diversas funciones del profesor de apoyo, cabe reflexionar sobre el papel que debe ejercer desde la normativa el profesor de educación especial que, a la vez, es tutor de un aula de educación especial inserta en un centro ordinario, denominadas en la CC.AA Canaria como *Aula Enclave*. A partir de aquí, para que el lector sepa a qué nos referimos, también se denominará al aula de educación especial en centro ordinario con el término aula enclave.

El *Aula Enclave*, dadas las peculiaridades de esta modalidad paralela, requiere que el profesor especialista, con independencia de ejercer las labores citadas por Lozano (2007), deba realizar otras funciones propias de este tipo de escolarización. Aunque su práctica educativa se desarrolla fundamentalmente en el aula enclave, y su ámbito de intervención es el alumnado con discapacidad escolarizado en ella, no le exime de realizar acciones inclusivas encaminadas a incluir al alumnado en el conjunto de aulas ordinarias y otros contextos o actividades del centro.

En la Resolución de 9 de febrero de 2011 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, se expone que el tutor de aula enclave, además de cumplir funciones de apoyo con los distintos agentes del centro, será el responsable de un grupo de alumnos con discapacidad.

En el apartado 15.1 se explicitan las acciones a realizar con el alumnado que forma parte del aula enclave, como recabar información del alumnado al comienzo del curso, realizar las adaptaciones curriculares del alumnado, organizar y estructurar el aula, aplicando las estrategias y metodología adecuadas al alumno o alumna o elaborar la memoria final de curso.

El alumnado del aula enclave requiere de un tipo de intervención específica que le permita un desarrollo integral acorde a sus características y necesidades, pero la finalidad de esta modalidad de escolarización es potenciar la inclusión de sus participantes en el centro donde este se inserta. En aras de alcanzar finalidades inclusivas, el texto legal regulador incluye lo que se pueden considerar algunos acercamientos hacia este fin, aunque sigue dejando fuera aspectos que serían importantes. En consecuencia, en el apartado 15.2, además de las tareas específicas relacionadas en el apartado anterior, el profesorado tutor de las aulas enclave tendrá las siguientes funciones:

- a) Informar, conjuntamente con los miembros de los EOEP que intervengan en el centro, a los equipos docentes de ciclo y a los departamentos de orientación o de coordinación didáctica que se consideren, de las características psicopedagógicas más relevantes del alumnado del aula enclave para una adecuada atención educativa.

- b) Elaborar, en coordinación con los profesionales que intervienen con estos alumnos y alumnas, el plan de actividades de socialización con el resto del alumnado del centro y proponerlo para su aprobación a la Comisión de Coordinación Pedagógica. Este plan ha de propiciar el mayor número de situaciones posibles de interacción de estos escolares con el resto de alumnos y alumnas de su grupo de referencia y del centro, de la manera más inclusiva posible. En este sentido, en los recreos y en otras actividades compartidas, se propiciará que este alumnado se integre con el resto de escolares, precisándose la intervención e implicación de todo el profesorado del centro en su desarrollo.

El profesor de educación especial, entre otras funciones, colabora con el profesorado del centro ofreciéndole apoyos para dar respuesta a la diversidad en el aula ordinaria, evitando realizar, en la medida de lo posible, intervenciones individualizadas fuera del grupo-clase. Sin embargo, el tutor de aula enclave debe realizar una acción coordinada de apoyo con los diversos agentes del centro para realizar acciones inclusivas con el resto del alumnado, utilizando los recreos, diversas actividades programadas o llevando a cabo acciones de inclusión en el aula ordinaria.

1.1.3 La colaboración y el apoyo como enfoque docente para educar en la diversidad.

Booth y Ainscow (2002) definen como *apoyo* “a todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas” (P.62)

Es decir, cuando concebimos el apoyo como un recurso que el profesor de educación especial proporciona de manera individual a un alumno, estamos ante una visión restringida del apoyo. El apoyo debe verse como parte integral de la enseñanza a la totalidad del alumnado y, a pesar de estar coordinado por un número limitado de personas, es responsabilidad del conjunto de agentes que interviene en el centro que debe implicarse para dar una respuesta efectiva al proceso de inclusión.

Incluso el alumnado del centro forma parte del apoyo a la inclusión puesto que comparte espacios y experiencias que le permiten tener otro punto de vista distinto al de los profesionales, además de la importancia de ser participantes activos en la inclusión de sus iguales. Por ello, Stainback, Stainback y Jackson (1999), además de defender las redes de apoyo entre los docentes de manera colaborativa mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo o conformando equipos de ayuda, enfatizan la idea del uso de redes naturales de apoyo entre el alumnado.

Existen dos tipos de apoyo en función de la procedencia respecto al centro. Para Lozano (2007), las dos modalidades que están establecidas en la red de apoyo de nuestro sistema educativo son el *apoyo interno*, que comprende el conjunto de actuaciones que están configuradas por los agentes que pertenecen al centro, y el *apoyo externo*, que hace referencia a la dotación de recursos materiales y humanos proporcionados por la Administración para reforzar los proyectos de inclusión.

El apoyo interno puede centrarse hacia el alumnado, hacia el profesor o hacia el centro escolar, de la misma manera que unos se centran más en los resultados y otros en el valor formativo de la aplicación del proceso de apoyo (Sola, López y Cáceres, 2009).

Parrilla (1996) clasificó en su momento los tipos de apoyo en torno a dos ejes: uno centrado en el dilema del apoyo basado en el centro o en el alumno, y el otro corresponde a la concepción del apoyo centrado en el experto o el profesional colaborador. Tal como se refleja en la figura 4, al cruzar los ejes se originan cuatro modelos de apoyo: el apoyo terapéutico, el apoyo colaborativo individual, el apoyo de consulta/recursos y el apoyo curricular. *El apoyo Terapéutico*. Este modelo de apoyo es el habitual en los centros y se basa en proporcionar una ayuda técnica y cualificada basada en el diagnóstico a aquellos alumnos que presentan problemas, sobre el que habrá que actuar, al que hay que apoyar, y será mucho mejor si esta actuación es lo más experta posible. Por lo tanto, es el que mantiene el rol del profesor especialista tradicional, como agente activo en la atención del alumnado con necesidades, siendo el tutor un sujeto pasivo en la intervención. *El apoyo Colaborativo Individual*. Este tipo de apoyo se basa en la relación del tutor del aula ordinaria, el profesor de educación especial y, en su caso, el resto de los agentes educativos implicados en el alumno y sus necesidades. *El apoyo de Consulta – Recursos*. En este modelo el apoyo surge por las necesidades de asesoramiento por parte de un profesional de apoyo para dar respuesta a las dificultades del centro. *El apoyo curricular*. En este modelo es la propia institución educativa quien deberá ser la responsable de dar respuesta a las necesidades de los alumnos o de la propia escuela, no recurriendo a técnicos y expertos, sino desde el análisis y la colaboración de sus agentes educativos y sus profesionales.

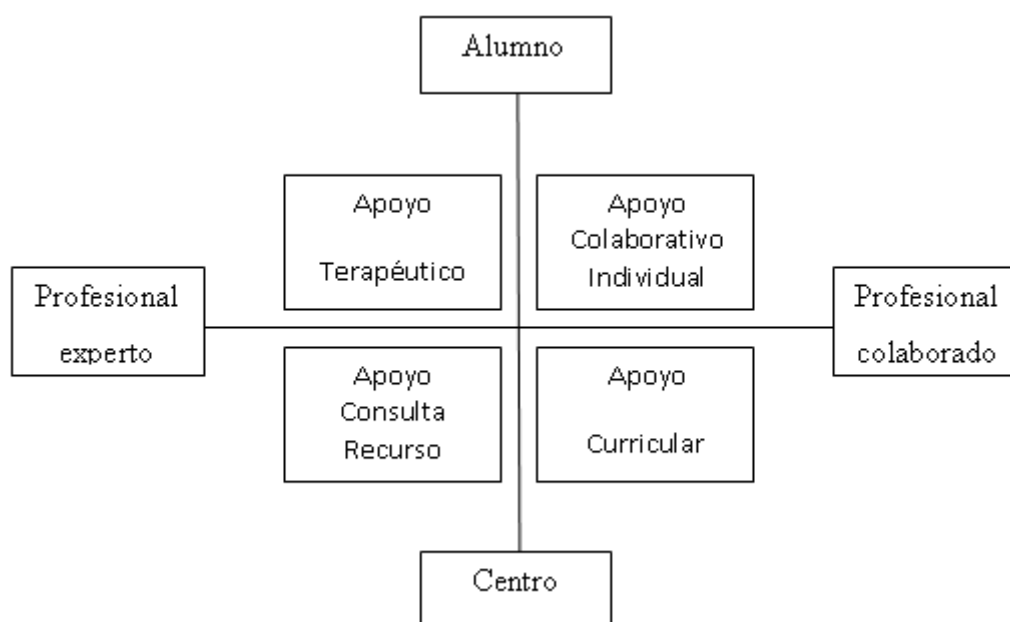


Figura 4. Modelos de apoyo adaptado de Parrilla (1996)

York, Giangreco, Vandercook, y Macdonald, (1999), centrándose en el profesorado y en el valor formativo del apoyo, establecen cuatro categorías: apoyo mediante recursos, apoyo moral, apoyo técnico y apoyo en la evaluación, argumentando que el tipo y la intensidad del apoyo que se faciliten en un aula varían dependiendo de las necesidades que surjan en los diferentes momentos.

El apoyo mediante recursos consiste en proporcionar materiales, recursos financieros, información y orientación o recursos humanos.

El apoyo moral hace referencia a las interacciones entre profesionales donde se incluye la atención activa, caracterizada por la aceptación de ideas y sentimientos sin juicios de valor.

El apoyo técnico viene dado en forma de estrategias, métodos, enfoques o ideas concretos mediante actividades de formación del profesorado y procesos de consulta o asesoramiento de los compañeros.

El apoyo en la evaluación consiste tanto en la cooperación para la evaluación del alumnado como en el refuerzo para la recogida de una información que permita supervisar, adaptar y determinar la influencia del apoyo en los alumnos, las familias y los profesionales.

Para Idol (2007), el apoyo debe conducir hacia una reconceptualización sobre la manera en que debe establecerse la colaboración por parte del profesorado y el docente de educación especial en cuanto a la enseñanza del alumnado. En base a esa colaboración nos expone cuatro modelos de apoyo diferentes: el apoyo de consulta, el apoyo cooperativo en el aula, el apoyo en el aula de recursos y el apoyo del auxiliar de aula.

El apoyo de consulta se basa en la atención directa del profesor del aula ordinaria, mediante la orientación y el asesoramiento del docente de educación especial, para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

El apoyo cooperativo es una derivación del modelo anterior, donde ambos docentes trabajan de manera conjunta en el aula ordinaria con el objetivo de dar respuesta a todo el alumnado a la vez que se mejora la práctica del docente generalista.

En *el apoyo en el aula de recursos* el docente de educación especial interviene directamente con el alumno en otra aula, aunque debe recibir la mayor parte de la formación en el aula ordinaria. Este tipo de apoyo requiere de la coordinación y cooperación de ambos profesores en la planificación para que el apoyo redunde en el proceso de enseñanza que se da en el aula ordinaria.

El apoyo mediante un auxiliar de aula está destinado a prestar el apoyo directo al alumnado que presenta dificultades dentro del aula ordinaria.

Los diversos modelos de apoyo expuestos tienen características particulares, desde el que establece el perfil más clásico de profesor de educación especial a aquel que propone un rol del especialista más interactivo con el resto del profesorado. Aun así, todos tienen un denominador común que se basa en la colaboración entre ambos profesionales para establecer el apoyo.

En todos los modelos es necesario que exista un compromiso firme de los docentes del aula ordinaria con la inclusión del alumnado, considerándolos a todos como una parte importante del grupo, y una predisposición a participar activamente en la colaboración con el profesor especialista. Incluso es necesaria la formación continua desde el centro, proporcionando acciones y actividades que les hagan ser conscientes de la importancia de dicha colaboración, y les permitan reflexionar sobre sus creencias y percepciones (González, 2009).

1.2 Percepciones del profesorado de educación especial sobre su labor en el proceso de inclusión.

Respecto al profesor de educación especial, los diferentes estudios ofrecen datos sobre las necesidades y limitaciones que el colectivo manifiesta en relación a los efectos de la inclusión (Cardona ,2005). Entre las preocupaciones se encuentran la posible pérdida de control de su papel o el miedo a que exista una pérdida de los servicios

especializados que llevan a cabo. Entre las dificultades que perciben se encuentran determinados obstáculos relativos al apoyo y la colaboración entre los docentes que se ven reflejados en variables contextuales relacionadas con los problemas de comunicación, la organización y distribución del tiempo o la distribución de responsabilidades que pueden generar barreras hacia la inclusión.

En los siguientes apartados profundizaremos sobre las percepciones y creencias del profesorado de educación especial, que tienen relación con su papel en el centro y hayan podido estar limitando el proceso de inclusión. Estas concepciones van desde aquellas apreciaciones que están relacionadas con su identidad como profesional hasta otras que conciernen a su labor con el resto del profesorado y demás participantes del contexto escolar.

1.2.1 La identidad profesional.

El profesor de educación especial puede percibir el proceso de inclusión como una amenaza hacia su estatus de especialista si la respuesta del alumnado se da mayoritariamente en el aula ordinaria, además de generar el temor de no ser un perfil necesario cuando existe un contexto económico complejo (Meijer, Soriano y Watkins, 2003).

El hecho de promover una inclusión del alumnado hacia el aula ordinaria puede hacer pensar que la labor que realiza el profesorado del centro va en detrimento del trabajo que realiza el profesor de educación especial. Lo cierto es que sus funciones cobran un valor diferente, puesto que la diferencia radica en ampliar las interacciones con el resto de agentes educativos para potenciar un apoyo más complejo que, en lugar de estar conformado por intervenciones individualizadas o en pequeño grupo, se dirija a todo un grupo de personas en función de las demandas de un centro educativo concreto.

Es decir, al igual que no existe una receta para la inclusión, dada la diversidad de personas y entornos en que se produce, tampoco puede haber un docente con el rol especialista que pueda dar respuesta a todas las demandas. Por ello, la concepción de la inclusión que tenga el profesor de educación especial puede derivar en un sentimiento de *desprofesionalización docente*, motivado por la pérdida de funciones tradicionales

sin comprender el nuevo e importante papel que juega en el proceso inclusivo (Guajardo, 2010).

Ese sentimiento de desprofesionalización docente no solo se fundamenta en las funciones que debe desarrollar en el proceso respecto a su labor orientada hacia el apoyo en el aula ordinaria, también entran en juego otros elementos relacionados con su estatus e identidad como profesor de educación especial. El docente de educación especial ejercía unas funciones especializadas que le otorgaban cierto prestigio social y personal. El profesorado tiene el temor de perder esa identidad profesional con el nuevo papel que juega en la educación inclusiva y presenta resistencias a la hora de reorientar sus prácticas en el centro (García y Aldana, 2009).

Para Quigney (2009), el docente de educación especial percibe con preocupación la pérdida del prestigio, credibilidad y respeto que juega su papel docente como especialista, cuando su nuevo rol es aun más valioso para complementar las acciones del docente de aula ordinaria y actuar como asesor de dicho profesorado.

Por ello, uno de los temores a los que se enfrentan los docentes de educación especial es que desaparezca este perfil profesional, aunque es un miedo infundado ya que seguirán existiendo necesidades educativas que requerirán del papel de los especialistas para poder resolverlas, y profesores o tutores de aulas ordinarias que requieran de distintos apoyos para poder atender a la diversidad del alumnado (Blanco, 1999).

1.2.2 La barrera tradicionalista del docente de educación especial.

Para Moliner, Sales, Ferrández, Moliner, y Roig (2012), el profesor especialista se ve, en muchos casos, abocado a asumir un rol tradicionalista debido a la cultura escolar, la etapa y la percepción que el profesorado tenga sobre su papel. Este fenómeno se hace más evidente en secundaria, donde los docentes se limitan a solicitar apoyo con el alumnado al que no pueden dar respuesta, tomando un papel pasivo en el proceso. Es en esta etapa cuando suelen incrementarse los desfases curriculares y *hace que el profesorado se autoperciba como incompetente ante esta situación, fundamentalmente*

por una carencia formativa o ausencia de capacitación pedagógica, y delegue su responsabilidad sobre este alumnado en manos de especialistas. (P. 216)

Recordemos que el tutor de aula ordinaria, o los diversos docentes que impartan a un grupo clase, no puede tomar un papel pasivo en la respuesta a la diversidad puesto que, entre otras cosas, conoce las características del alumnado y lleva la práctica diaria del grupo clase, por lo que estaría limitando el proceso de inclusión. Las actitudes hacia la inclusión en el aula ordinaria difieren entre el profesorado ordinario y el docente de educación especial. Los especialistas son los que están más a favor de ese tipo de enfoque aunque, normalmente, terminan llevando a cabo labores de intervención directa y encargándose del alumnado fuera del aula (Díaz, 2002).

Esta reacción del profesorado de educación especial también está propiciando que los docentes no tomen parte activa en el proceso. Las funciones que el profesorado de educación especial valora más de su perfil, a las que da más importancia y dedica un mayor número de horas, son las que están relacionadas con un perfil clásico de profesor de educación especial, como el diagnóstico o la atención directa de los alumnos con necesidades educativas, dándose un modelo de apoyo terapéutico centrado en el alumno con necesidades (González, 2001).

Es necesario que todo el profesorado recapacite sobre determinadas cuestiones como: cuál es el papel que juegan respecto a la inclusión, cuál es la visión recíproca que tienen ambos docentes sobre las funciones que debe cumplir el otro o por qué existe la ausencia de colaboración de todos los agentes educativos. De lo contrario, la falta de contacto con el profesor de educación especial para atender a toda la diversidad, o la labor conjunta para atender únicamente a determinado alumnado, refuerzan la concepción clásica del profesional especialista (Arnaiz, 2003). Además de propiciar la reflexión sobre este problema, Laframboise, Epanchin, Colucci y Hocutt (2004) expresan la necesidad de incidir más en las funciones y papel que cumple el profesorado de educación especial en los planes de formación inicial y continua del profesorado, con la finalidad de facilitar su labor en el centro.

1.2.3 El camino hacia el apoyo inclusivo.

Como vimos en el apartado anterior, una de las necesidades que presenta el profesorado radica en una limitada comprensión de las funciones del docente de educación especial, particularmente en cuanto al apoyo que puede prestarle para la inclusión. El trabajo conjunto debe ser constante entre ambos docentes, con un grado de responsabilidad compartida en la que ambos papeles estén en una relación horizontal, aunque el profesorado tiene dificultades para comprender el nuevo rol del profesor de apoyo y percibe al docente de educación especial como la persona adecuada para las acciones específicas con el alumnado que lo requiera, en lugar de ofrecerles instrucciones y asesoramiento (Agaliotis y Kalyva, 2011). Por ello, el profesor de apoyo, aunque asesora al profesorado suele terminar realizando las medidas de refuerzo pedagógico y apoyo fuera del aula ordinaria (Arnaiz, 2009).

La baja formación, unida a la ausencia de habilidades para hacer adaptaciones o la dificultad para evaluar y dar respuesta a determinados alumnos, empuja al profesorado generalista a que el docente de apoyo asuma dichas funciones (Conderman y Johnston, 2009).

Moya (2001), en relación al trabajo que el profesor de educación especial realiza con los tutores y resto del profesorado, afirma que el tipo de apoyo que se da en los centros es fundamentalmente terapéutico, indicando que los profesores de educación especial manifiestan realizar habitualmente labores que se basan en sustituir a otros profesores, proporcionar material adaptado y trabajar refuerzos con el alumnado, siendo muy limitadas la coordinación y colaboración, lo que dificulta el apoyo para dar respuesta al alumnado en el aula ordinaria.

En un estudio más reciente, Moya (2012) argumenta que, tras dos leyes generales de educación y numerosa normativa generada al respecto por las comunidades autónomas, la función principal del profesor de educación especial sigue siendo la atención directa, en pequeño grupo o individualizada, al alumnado. No debemos olvidar que la finalidad del apoyo es la inclusión del alumnado en el aula ordinaria y las repercusiones negativas de esta medida son inmediatas, considerándolos problemas individuales y manteniendo prácticas como el etiquetado, sin reflexionar en las

consecuencias reales de estas prácticas sobre el alumnado (García, 2012a; González, 2008).

La perspectiva continuista sigue manteniendo un modelo teórico y práctico de la educación especial, basado en el diagnóstico y la atención específica. Se debe dejar paso a un enfoque reconceptualizador donde se también se reclama el trabajo de las condiciones ambientales, que reduce la actividad del alumnado con dificultades en el aula ordinaria, y plantea una mayor implicación y responsabilidad del profesorado para trabajar con este alumnado (García, en prensa).

Las percepciones, creencias y actitudes de los agentes que intervienen, son factores que influyen para que se dé una inclusión real del alumnado (Meijer, Soriano y Watkins, 2003) pero, aunque el profesorado del centro considera que a través de la inclusión se potenciaría la comprensión de la diversidad, e incluso realiza algunas actividades en las que puede participar todo el alumnado, no existe una creencia generalizada sobre la importancia de las intervenciones en el aula ordinaria para conseguir la inclusión (Lledó y Arnaiz, 2010).

El docente de educación especial, consciente de su papel en el proceso de inclusión, expresa que debe luchar para cambiar determinadas creencias, visibilizar su cambio de rol, establecer el reparto de responsabilidades, de lo contrario le resultará difícil la cooperación con el profesorado del centro para poder realizar los apoyos de una manera adecuada a todo el alumnado (Billingsley, 2004). Asimismo, sería recomendable que el profesor de apoyo reciba una formación más profunda, que se lleve a cabo cuando ya tenga cierta experiencia docente, sobre la gestión de equipos y trabajo colaborativo, de manera que pudiese utilizar también el apoyo como una herramienta para reorientar sus percepciones (Blanco, 2006).

Se debe tener especial cuidado con el profesorado que está comenzando y, además, muestra más preocupación hacia la heterogeneidad del aula, especialmente si tiene alumnado con discapacidad. Por ello, los apoyos y la colaboración que den los docentes de educación especial serán fundamentales para mejorar su práctica docente, conocer el papel del profesor de apoyo y ver este tipo de colaboración como un proceso eficaz para la inclusión educativa (Idol, 2007).

1.2.4 Las barreras que dificultan la colaboración.

Para Moya (2012), la coordinación entre el profesor de apoyo y el resto del profesorado es uno de los factores que mayores dificultades presenta en los centros educativos. Los diversos motivos que expone el profesorado se refieren a la limitación de tiempo, unido a la calidad de las relaciones entre el profesorado, como algunos de los factores que dificultan la necesaria colaboración para llevar a cabo la inclusión. La autora afirma que la organización del centro, la falta de espacios apropiados y la poca planificación de la coordinación terminan limitando la interacción de los profesionales a momentos que deberían estar dedicados a otras funciones o, simplemente, al momento en que surge la demanda.

Los docentes exponen dificultades similares al profesorado de educación especial y señalan que la capacitación y falta de tiempo son factores que afectan a la planificación docente para la inclusión (Scruggs y Mastropieri, 1996). El profesorado del centro percibe como dificultades la falta de preparación para adaptar el currículo y la falta de oportunidades para la planificación colaborativa con los docentes de educación especial (Schumm y Vaughn, 1995). También hacen referencia a la falta de coordinación entre el profesorado generalista y los profesores de educación especial argumentando que existen limitaciones en cuanto a la planificación y el tiempo necesario para esas coordinaciones y una falta de habilidades y estrategias de los tutores de aula ordinaria para trabajar de manera colaborativa (Buell, Hallam, Gamel y Scheer, 1999).

Los docentes del centro perciben la gestión del tiempo como una de las dificultades para poder reunirse con las familias, con otros profesionales y llevar a cabo acciones inclusivas dentro del centro. Los autores manifiestan que las actitudes positivas del profesorado podrían diluirse si no se les da respuesta sobre las necesidades de tiempo que requiere la planificación de las coordinaciones y los apoyos (Horne y Timmons, 2009).

Por su parte, el profesorado de apoyo percibe limitaciones similares en relación a la limitación del tiempo para la colaboración. Las diversas funciones del docente de educación especial, como la gestión burocrática, las múltiples interacciones y apoyos con diversos docentes o las intervenciones individuales con el alumnado, lo exponen a

una sobrecarga de trabajo que se acentúa por la percepción de necesitar más tiempo para poder realizar su trabajo y la ausencia de un clima de colaboración dentro del centro que le posibilite organizarse (Billingsley, 2004; Conderman y Johnston, 2009; Paula, 2005).

A conclusiones similares llegaron Carter, Prater, Jackson y Marchant (2009), señalando que los docentes manifiestan que existen dificultades para establecer un tiempo destinado a la coordinación, incluso mediante la planificación, que es especialmente difícil para el profesorado de educación especial porque muchos de sus estudiantes son de diferentes clases y tienen que coordinar horarios con varios docentes diferentes, además de realizar otras de sus funciones.

Esto se acentúa cuando el docente de educación especial comienza su experiencia profesional, manifestando mayor frustración, puesto que percibe la colaboración para planificar los apoyos como parte fundamental del proceso de inclusión. Kilgore, Griffin, Otis, y Winn (2003) distinguen varios obstáculos: la barrera de docentes de aula ordinaria que por diversos motivos no se muestran receptivos y centros que no han adoptado totalmente una cultura inclusiva, cuya estructura y organización limitan la colaboración y la interacción entre los profesionales

Los centros deben superar la idea de llevar a cabo procesos de inclusión por parte del profesor de aula ordinaria con reminiscencias individualistas, e ir hacia una planificación que se enmarque en el proyecto global de centro y refuerce la necesidad de compromiso del conjunto de docentes para la coordinación y la colaboración, dejando de lado el planteamiento de acciones agregadas y dispersas para dar respuesta a la diversidad. De lo contrario, la colaboración, entre el profesorado que muestra reticencias sobre el proceso inclusivo, puede convertirse en una función laboral que los docentes perciben como obligada o impuesta desde la administración (García y Aldana, 2009; Hargreaves, 2004).

Ciertas estructuras organizativas, como los equipos de ciclo o los distintos departamentos, pueden ser un obstáculo si actúan como células aisladas cuando, realmente, pueden realizar valiosas aportaciones desde distintos ámbitos si el centro se esfuerza en eliminar la articulación individualista de dichas estructuras, es decir, la

enseñanza y respuesta al alumnado debe verse como la acción del centro en su conjunto y no como la suma de las distintas actuaciones del profesorado (González, 2008).

Una de las dificultades para establecer una cultura colaborativa radica en que el profesorado del centro y el profesor de apoyo pueden tener una falta de comunicación entre ambos (Sales, Moliner, y Moliner, 2010). Los problemas de comunicación entre el profesorado general y el de educación especial es otra de las dificultades que existe para establecer una colaboración eficaz (Carter, Prater, Jackson y Marchant, 2009).

Para Laframboise, Epanchin, Colucci y Hocutt (2004), el profesorado percibe la comunicación como una herramienta fundamental para fomentar un clima de colaboración en el centro y exponen que, junto con el componente afectivo, son factores que el profesorado manifiesta como necesarios para el éxito de la colaboración y para crear un ambiente propicio para los procesos de inclusión. El centro debería promover una cultura de colaboración mediante una organización que facilite la comunicación, además de medidas de resolución de conflictos que alienten al trabajo conjunto entre los docentes de aula ordinaria y los profesores de apoyo (Gersten, Keating, Yovanoff, y Harnis, 2001).

Cuando el centro asume en conjunto un compromiso hacia la colaboración, crea un clima positivo hacia la inclusión que refuerza la cultura colaborativa de los componentes. Por lo tanto, el clima de cooperación entre los docentes es un elemento necesario para que se dé un entorno de enseñanza y aprendizaje inclusivo y, aunque existan limitaciones en cuanto a la organización del centro para poder llevar a cabo la planificación de los apoyos, la colaboración puede proporcionar la flexibilidad necesaria para solventar dichas limitaciones, además de superar los problemas asociados al aislamiento profesional y mejorar las habilidades docentes para la práctica cotidiana en el aula ordinaria (Castro y Morgado, 2004). Por otra parte, esto es algo que se hace necesario con el profesorado principiante para ir asimilando estas prácticas de colaboración como una herramienta necesaria en su labor docente (Conderman y Johnston, 2009).

2. El papel del profesorado del centro ordinario.

La labor del profesorado se ha llevado a cabo tradicionalmente de una manera individualista, donde el papel de las colaboraciones ha tenido como objetivo la atención de determinados alumnos por parte del docente de educación especial fuera del aula ordinaria. Ha sido un modelo de profesorado que ha visto en el aula un compartimento estanco, donde atender a la diversidad del alumnado dependía, entre otras cosas, de la predisposición del docente, la formación que tuviese, o las capacidad de atender las necesidades de determinados alumnos (Barrios y García, 2009).

Responder a la diversidad requiere de docentes que se comprometan con la educación de todo el alumnado. Para ello es necesario que el profesorado trabaje de manera colaborativa para aportar los diversos conocimientos, recursos y enfoques que posibiliten la educación inclusiva, siendo imprescindible el apoyo de otros profesionales especialistas que participen en la colaboración para atender aquellas necesidades educativas para las que no está preparado el docente del aula (Blanco, 2006).

Esto supone un nuevo enfoque del trabajo docente, que debe adaptarse a las características de un alumnado complejo y diverso, sobre todo en la etapa de educación secundaria que aglutina a aquellas personas que quieren ir a la universidad, los que se incorporarán a programas de cualificación profesional o el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o alguna discapacidad, lo que hace necesario que existan cambios en cuanto a las tareas, competencias y funciones que el profesorado ha ido incorporando a lo largo de los años (Ferrandis, Grau, y Fortes, 2010).

Lozano (2007) expone las siguientes funciones que debe desempeñar para ofrecer una respuesta apropiada a la diversidad:

- a) Contribuir a la personalización e individualización de la educación, es decir, a su carácter inclusivo.
- b) Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores y de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos adoptan opciones en su vida.

c) Colaborar con el Departamento de Orientación o el Equipo de Orientación Psicopedagógica y con los centros de recursos para la orientación y apoyo en la identificación de las necesidades educativas de los alumnos y aplicar, en la parte que le corresponda las estrategias de refuerzo educativo, adaptaciones o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de estas necesidades.

d) Coordinarse con todos los miembros del equipo de apoyo: fisioterapeuta, logopeda, orientadores y resto de docentes que intervienen con los alumnos a la hora de llevar a cabo adaptaciones curriculares.

e) Resaltar los aspectos orientadores de la educación, orientación en la vida y para la vida, favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales y mejor conectados con el entorno.

f) Prevenir las dificultades de aprendizaje.

g) Contribuir a una adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, así como entre ésta y el entorno social. Concretamente con el profesorado deberá coordinar el ajuste de las programaciones al grupo-clase, coordinar el proceso evaluador y la información acerca de los alumnos que tienen varios profesores/as y posibilitar líneas de acción con los demás tutores en el marco del Proyecto Educativo de Centro. En relación con los padres, deberá establecer relaciones fluidas que permitan que éstos se impliquen en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos e informarles de aquellos asuntos relacionados con la educación de estos.

Las diversas funciones citadas dibujan el perfil de un docente que debe orientar su proceso de enseñanza de manera que pueda dar una respuesta individualizada y, a la vez, estar atento al proceso de aprendizaje respetando la diversidad, para procurar potenciar un desarrollo integral de todo el alumnado. Además, debe prestar especial atención a la colaboración con el resto de docentes que trabaja en el centro, a las familias y a los especialistas que, mediante la colaboración y los apoyos, le ayuden a prestar una respuesta adecuada al alumnado en el aula ordinaria.

Al realizar su labor diaria con el alumnado, debe conocer en profundidad al grupo-clase, ser el nexo de unión entre el centro y la familia, además de responsabilizarse en tomar parte activa en la colaboración con otros docentes y especialistas que atienden a un mismo grupo clase. Por ello, necesita ver la diversidad como un reto al que pueda responder y debe tener iniciativa para asumir las funciones expuestas, permitiéndole llevar a cabo una práctica docente inclusiva a través de la formación, la reflexión sobre las necesidades individuales y colectivas del alumnado, y un aprendizaje continuo mediante la colaboración con otros profesionales (Whiner, 2003).

Para Palomares (2004), llevar a cabo el proceso de inclusión educativa requiere de los docentes adquirir nuevas responsabilidades que les permitan dar respuesta a la diversidad del alumnado. Sintetiza esas obligaciones de la siguiente manera:

- Educar a todo el alumnado que se les asigna.
- Tomar decisiones y asesorar a todo el alumnado.
- Facilitar la instrucción del currículum.
- Organizar la instrucción para una población diversa: la clase es heterogénea.
- Solicitar, usar y coordinar la asistencia para el alumnado que precisa servicios más intensos que los que reciben sus compañeros/as.

Para que el profesorado adopte esta serie de funciones y responsabilidades es necesario un proceso de formación que le permita conocer mejor el proceso de inclusión, las metodologías adecuadas para la práctica en el aula y la necesidad de crear un espacio de intercambio entre otros profesionales que puedan servirles de apoyo.

Una línea importante de investigación respecto a la inclusión es el estudio y análisis de las creencias, percepciones y actitudes de los agentes implicados. Para Cardona (2005), la lectura de las diferentes investigaciones arroja datos diversos e incluso contrapuestos sobre la inclusión, ya que las conclusiones varían con el tiempo y guardan relación con diversos factores como las características del alumnado, las variables relativas al profesorado, el apoyo que reciben o la colaboración con los docentes y otros profesionales.

Todos esos factores influyen en su práctica diaria con el alumnado, o en la labor con el resto de agentes educativos, como en sus creencias y concepciones respecto a la educación. El estudio de las creencias y concepciones de los docentes ha ocupado un gran interés en la investigación educativa (López, Echeita, y Martín, 2009), aunque es necesario un mayor número de estudios que, desde las percepciones y opiniones de los participantes, muestre las diversas realidades y formas de ver la inclusión por parte de los implicados (Moliner, Sales, Ferrández, Moliner, y Roig, 2012).

Esta necesidad radica en que las distintas creencias profesionales determinan la diversidad del profesorado en cuanto a su función, estableciendo la forma de concebir su labor en el centro de cara a la educación del alumnado (Sánchez y Pulido, 2007). Para iniciar un proceso de desarrollo, se hace imprescindible indagar en las creencias y maneras de actuar que fundamentan la práctica diaria (Roselló, 2010). Además, de cara a los futuros docentes que participen en procesos inclusivos, las creencias y percepciones deben ser tenidas en cuenta en la formación inicial del profesorado dada la importancia que tienen en el desarrollo profesional (Chan y Elliot, 2004).

En los siguientes apartados se exponen factores que han sido objeto de estudio en cuanto a la percepción del profesor del aula ordinaria sobre la inclusión educativa.

2.1 La diversidad del alumnado, una cuestión de matices.

Una educación inclusiva necesita de docentes que tengan creencias ajustadas acerca del alumnado con discapacidad, valorando su situación como una de sus múltiples características, y facilitar valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre todos (Luque y Luque, 2011). De esta manera, el profesorado valorará la diversidad como una experiencia enriquecedora.

Los docentes, aunque se muestran positivos hacia la filosofía general de la educación inclusiva, no comparten un enfoque de inclusión total, teniendo actitudes diferentes en función del tipo de dificultad que presenta el estudiante (Avramidis y Norwich, 2002).

De las variables que más influyen en el profesorado se encuentra el *tipo y carácter de la discapacidad y la necesidad educativa que conlleva*. Para el profesorado, el alumno con discapacidad es una fuente de estrés y dificultades relacionadas con proporcionar una atención adecuada a ese estudiante, al mismo tiempo que debe hacerlo al resto de la clase (Trianes, Blanca, García y Sánchez, 2003).

Para Praisner (2003), las características de la discapacidad influyen en la percepción de los docentes y en sus creencias sobre la modalidad de escolarización. El autor manifiesta que el profesorado ve con menor dificultad la respuesta del alumnado con déficit sensorial o motriz respecto a los alumnos que presentan características más complejas relativas a la discapacidad intelectual. Las razones de este fenómeno pueden ir ligadas a actitudes, a la formación del profesorado e incluso a la necesidad de comprender el nuevo modelo de inclusión educativa.

Las concepciones del profesorado pueden dificultar el avance hacia la inclusión de todo el alumnado, particularmente aquellas creencias que sostienen la necesidad de una atención educativa en aulas separadas para los alumnos con discapacidad como la respuesta más adecuada para atender a este alumnado (López, Echeita, y Martín, 2009).

Un enfoque docente tradicionalista, con una concepción del aprendizaje como la mera transmisión de conocimientos, es algo que puede perpetuar creencias respecto a la inclusión del alumnado con dificultades como un agente que limite el aprendizaje del resto de los compañeros. Cuando todavía no se había llegado a plasmar la integración se implementó un concepto nuevo, la inclusión educativa, de manera repentina y sin dedicar suficientes esfuerzos para la difusión del mismo, algo que pudo conllevar a perpetuar esa concepción conservadora (Verdugo y Rodríguez, 2008).

Otra variable que ha sido objeto de estudio es *el problema grave de conducta en clase*. El profesorado percibe con mayor dificultad la intervención en el aula cuando parte de la diversidad del alumnado presenta problemas graves de conducta o discapacidad (Jiménez, Díaz y Carballo, 2005).

No debemos inferir que la discapacidad tenga asociada, como característica inherente, conductas disruptivas o comportamientos que puedan alterar el ritmo de la

clase. Álvarez, Álvarez, Castro, Campo, y Fueyo (2008) matizan que el profesorado percibe de manera más negativa a los alumnos que presentan problemas de comportamiento, colectivo cada vez más numeroso en las aulas, que a los alumnos con alguna discapacidad.

El *rendimiento académico* también ha sido objeto de análisis como factor que influye en las percepciones y creencias del profesorado. Para Díaz (2002), además de factores asociados a problemas graves de conducta o discapacidad, el rendimiento académico de este alumnado influye en la percepción que los docentes tienen sobre ellos, teniendo expectativas más bajas que las del resto del alumnado y, en muchos casos, manteniendo como creencia que no deben estar incluidos en el aula ordinaria.

Aunque el profesorado tiene una actitud positiva y considera necesaria la respuesta a la diversidad, en la práctica cree que atender a la diversidad rebaja la cantidad de contenidos, no le deja tiempo para atender a los alumnos más capaces y disminuye el rendimiento (Ferrandis, Grau, y Fortes, 2010).

En referencia a la *ratio*, el resultado de los estudios es dispar, dependiendo de otros factores como el tamaño de la clase o el volumen de trabajo que tengan los docentes (Colmenero, 2009). Las dificultades manifiestas de los docentes están relacionadas con los grupos de alumnos con grandes dificultades y un excesivo número de alumnos por aula, lo que les deja poco margen para atender a la diversidad (Jiménez, Díaz y Carballo, 2005).

Además de la *ratio*, se debe tener en cuenta que un porcentaje elevado de alumnos con dificultades para aprender en clase genera más inseguridad y estrés en el profesorado, algo que puede acentuarse si los recursos y el apoyo son insuficientes (Talmor, Reiter y Feigin, 2005).

En cuanto al número adecuado de alumnos por aula, los docentes con ratios más pequeñas, con menos de quince alumnos de media, muestran actitudes más favorables hacia la diversidad del alumnado que los que tienen una *ratio* mayor (Rodríguez, Blázquez, y Cubo, 2007). Pueden dedicar más esfuerzos a la atención del alumnado que presenta mayores necesidades, mostrando una predisposición más positiva que la de los

profesores con un número mayor de alumnos en el aula, más agobiados por su trabajo. Como señalan los autores, a medida que crece la cantidad de alumnos, más amplia es su diversidad, con lo que el trabajo del profesor se ve multiplicado.

Monsen y Frederickson (2004), tras una revisión de estudios, matizan que la ratio de clase es un factor que, aunque influye en las actitudes de los profesores hacia la inclusión, es un factor subjetivo que depende en gran medida de las características del docente, la ratio de alumnos que considere excesiva o las condiciones e implicación que tenga el centro con la inclusión.

La concepción que dan los docentes a la educación en la diversidad puede convertirse también en un elemento que pueda obstaculizar o facilitar su trabajo. El profesorado puede tener un concepto equivocado del término diversidad y sobre como interpretan los docentes que debe ser la respuesta que se da a todo el alumnado. Marchena (2005) afirma que el profesorado está a favor de la filosofía de la diversidad *"sin embargo han asumido la idea equivocada de que para responder a las diferencias de los alumnos se debe trabajar desde una perspectiva individual"* (P.140). Esto les lleva a situaciones donde se ven superados por intentar dar respuesta al alumnado de uno en uno, sintiendo frustración y desánimo, cuando en realidad se debería reflexionar sobre la necesidad de mejorar de manera general las prácticas del aula y las medidas que toman los centros para responder a la diversidad.

Las dificultades para atender a todo el alumnado pueden tener su origen en la comprensión equivocada del discurso de la diversidad, en el que se introducen nuevas palabras pero se mantienen viejas prácticas. También se desvirtúa el discurso teórico mediante la normativa que sigue manteniendo apartados diferentes para "atender a la diversidad", acotando el término a determinados alumnos (Martínez, 2002).

Existen diferentes matices sobre las percepciones y creencias que el docente tiene sobre la inclusión del alumnado en función del tipo de necesidad que presenta. Aceptar la diversidad del aula es fundamental para que exista un compromiso del profesorado en la plena inclusión. Sin esa premisa no sirve de nada la formación sobre metodologías, o la colaboración profesional, puesto que el profesorado no valora o no desea ver a determinados alumnos en su aula (Stainback, Stainback, y Jackson, 1999).

2.2 Las características del docente.

Los estudios sobre las percepciones y creencias del profesorado han tenido en cuenta determinadas características de los mismos, como el género, la experiencia profesional, la situación laboral o el contacto con el alumnado que presenta dificultades para aprender.

Los resultados en cuanto al género han sido poco concluyentes, aunque existen algunas investigaciones que afirman que las mujeres tienen más tendencias positivas hacia la inclusión (Eichinger, Rizzo y Sitotnik, 1991; Thomas, 1985). Otros estudios han determinado que las percepciones y actitudes del profesorado no están ligadas a la diferencia de género (Avramidis y Norwich, 2004; Balboni y Pedrabissi, 2000; Heinman, 2001; Van Reusen et al., 2001).

Los estudios sobre el *contacto previo* con el alumnado que presenta necesidades educativas han dado resultados diversos. El profesorado que tiene, o ha tenido, experiencia con personas con discapacidad expresa actitudes más positivas para la inclusión (Everington, Stevens y Winters, 1999). El contacto previo que haya tenido el profesorado ayuda a generar una actitud positiva hacia el alumnado que presenta dificultades para aprender, mejor predisposición hacia la diversidad e implicación hacia los procesos de inclusión (Avramidis y Kalyva, 2007; Avramidis y Norwich, 2002).

Sin embargo, el mero hecho de haber trabajado con determinado tipo de alumnado con dificultades no implica que la percepción hacia ellos sea positiva. Las experiencias previas del profesorado tienen influencia en la percepción que los docentes tienen hacia la diversidad, pero aquellos profesores que han tenido experiencias negativas con los alumnos incluidos en sus aulas, sobre todo debido al comportamiento de éstos, muestran actitudes menos favorables que aquellos cuya experiencia ha sido más positiva (Díaz, 2002).

En cuanto a los *años de experiencia docente*, no existe unanimidad para considerarlo como un factor que influya en las percepciones y creencias del alumnado. Rodríguez, Blázquez, y Cubo (2007) manifiestan que las actitudes del profesorado de la ESO hacia la discapacidad de sus alumnos varían dependiendo de los años de

experiencia docente. Los profesores con pocos años en la docencia muestran una mayor predisposición para educar en la diversidad que aquellos que llevan más años dando clase. Sin embargo, Avramidis, Bayliss y Burden (2000) determinan que no existen diferencias en relación a las actitudes del profesorado y su experiencia docente.

La experiencia como docente puede influir respecto a la percepción que tiene el profesorado sobre la respuesta a la diversidad, pero dependerá de otros factores como el tamaño del grupo, el apoyo recibido o el tipo de experiencia vivida con el alumnado que presenta dificultades (Colmenero, 2009).

Los estudios sobre la *situación administrativa* de los docentes tampoco son concluyentes. Para Jiménez, Díaz y Carballo (2005), los docentes jóvenes, con una edad inferior a 35 años, con categoría laboral de interino, manifiestan una percepción más inclusiva que el profesorado de más edad con puesto de funcionario, aunque la mayoría de estos perfiles comparte que la educación inclusiva es responsabilidad de todos. Sin embargo, Rodríguez, Blázquez, y Cubo (2007) exponen que la situación laboral no es determinante en la formación de actitudes positivas, aunque manifiestan que el profesorado interino se muestra más predispuesto para responder a la diversidad que el personal funcionario.

2.3 El valor del apoyo y la colaboración en la realidad del aula.

El sistema de apoyos es uno de los elementos que el profesorado percibe como algo esencial para poder llevar a cabo procesos de inclusión en el aula (Avramidis y Norwich, 2004; Avramidis y Norwich, 2002; Cardona, 2005; McLeskey, Waldron, y Redd, 2012). El docente puede tener competencias y habilidades para dar respuesta a la diversidad pero necesita de otros profesores y profesionales que, de manera colaborativa, le permita enfrentarse a las necesidades de determinados alumnos para los que no tiene formación o para mejorar la práctica diaria con el resto del alumnado.

Para McLeskey, Waldron, y Redd (2012), el profesorado resalta la importancia de tener suficientes recursos, tanto materiales como humanos, para poder dar respuesta a la diversidad, percibiéndolo como un factor clave para el éxito de la inclusión. No es una cuestión de cantidad sino de tener los recursos necesarios para poder optimizar los

resultados. Al respecto, ofrecen ejemplos de optimización de apoyo en el aula centrando más esfuerzos en los primeros cursos para disminuir la intensidad, siempre que se pueda, en los cursos superiores. Esta medida pretende focalizar el esfuerzo en el apoyo a un alumnado que, por su edad y características lo requiere, para ir disminuyéndolo hacia el apoyo de otros compañeros en cursos superiores y, a la vez, ofrecer alternativas prácticas al docente. La responsabilidad de regular la respuesta a la diversidad ha sido asumida por la Administración Educativa, exponiendo cómo se debe actuar en cada caso y asociando esta actuación a la dotación de determinados recursos. Esto limita la autonomía de los centros que, en lugar de trabajar en la organización para responder a todo el alumnado y la mejora de las prácticas de enseñanza, acentúan sus esfuerzos en conseguir los recursos necesarios para atender al alumnado con dificultades (García, 2012b).

Para Cardona (2005), el apoyo y la colaboración en el profesorado de aula ordinaria reporta múltiples beneficios y señala que:

- Aunque al comienzo muchos profesores puedan mostrarse reticentes hacia la inclusión, con el apoyo y la experiencia adquieren seguridad en sí mismo.
- El apoyo de otros agentes, tutores o profesores del mismo ciclo y especialistas, es un recurso valioso y necesario para ayudarles a resolver determinados retos que se les presentan en la realidad diaria del aula.

La colaboración entre los distintos agentes educativos es fundamental y los docentes perciben que la implicación del resto del profesorado, junto a un clima favorable a la respuesta educativa que requiere la diversidad, es un factor clave que puede dificultar o facilitar la inclusión educativa (Jiménez, Díaz y Carballo, 2005).

El profesorado se percibe con capacidad para atender a la diversidad, siempre que tenga el apoyo de la administración y la colaboración de otros profesionales. Sin embargo, los docentes siguen viendo el departamento de orientación, o al profesorado especialista, como el recurso para atender casos específicos de dificultades de aprendizaje, o para atender a alumnos con medidas de atención a la diversidad, en lugar de ser un medio más para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la totalidad del alumnado dentro del aula. Por ello, aunque la colaboración y el apoyo reciben una

consideración positiva por parte del profesorado, sigue existiendo una concepción tradicional de la respuesta a la diversidad.

García y Marchena (2013), basándose en el análisis de Skidmore (1998), explican la diferencia entre el modelo de educación especial, con un discurso tradicional enfocado hacia el déficit y las dificultades de aprendizaje, y el modelo que respalda la educación inclusiva, centrado en un discurso sobre el potencial de aprendizaje, basado en las capacidades del alumnado, a través de cuatro dimensiones resumidas en la tabla 2: la *teoría de la causación*, la *propuesta de intervención*, la *naturaleza del experto* en pedagogía y la *axiología*.

En la *teoría de la causación*, que explica las causas del fracaso escolar, el discurso de las dificultades de aprendizaje centra la responsabilidad en las dificultades del alumnado, mientras que el discurso sobre el potencial de aprendizaje lo hace en la forma en que se presenta el currículo a los estudiantes.

La *propuesta de intervención*, entendida como el modo en que se interviene para solucionar problemas, es utilizada en el discurso de las dificultades de aprendizaje como una forma de remediar las dificultades. El discurso del potencial de aprendizaje pone de manifiesto que se debe abandonar el "remedio" individual y centrar los esfuerzos en una reforma pedagógica con la que se mejoren los procesos de enseñanza para el alumnado.

La *naturaleza de lo experto* en pedagogía, hace referencia a las competencias profesionales que deben poseer los profesores especialistas. Desde un modelo tradicional se pone énfasis en docentes especialistas expertos en la patología y su intervención. El discurso del potencial de aprendizaje hace hincapié en docentes que tengan las competencias necesarias para adaptar el currículo a todo el alumnado.

Desde la *axiología*, o conjunto de valores que inspiran la teoría, el discurso de las dificultades de aprendizaje se ha basado en lo que funciona de manera pragmática. El discurso del potencial de aprendizaje defiende lo que es más justo y equitativo para todo el alumnado.

Tabla 2.

Dimensiones de los discursos pedagógicos divergentes según García y Marchena (2013)

| Dimensiones | Discurso de las dificultades de aprendizaje | Discurso del potencial de aprendizaje. |
|---|---|--|
| a) Teoría de la causación. | Dificultades de los estudiantes. | Forma de presentar el currículo. |
| b) Propuesta de intervención. | Remediar dificultades. | Reforma pedagógica. |
| c) Naturaleza de lo experto en pedagogía. | Conocimiento especializado en la materia. Especialización similar en el apoyo al aprendizaje. | Habilidad para variar la presentación del currículo como respuesta a la diversidad de los estudiantes. |
| d) Axiología. | Pragmatismo (lo que funciona) | Equidad y justicia (lo que es justo). |

La escasa colaboración que pueda darse en los centros también puede ser producto de un cúmulo de factores, como la resistencia al cambio por parte de los docentes o actitudes negativas hacia la inclusión. Esto hace que la colaboración se perciba como algo inútil que puede terminar afianzando la resistencia hacia la inclusión cuando se ven obligados a colaborar con otros profesionales, lo que Hargreaves (1996) denominó *colegialidad artificial*, o el distanciamiento entre los aspectos teóricos de la inclusión y la realidad de la práctica educativa en el aula (Barrios y García, 2006).

Para Marchena (2002), un gran número de docentes no se implica mucho en aspectos relacionados con la atención a la diversidad, actúa si se les solicita que lo haga, aunque no todo el profesorado tiene la misma actitud pasiva. Los docentes perciben que responder a la diversidad supone una tarea paralela a los procesos de enseñanza, un compromiso que sobrecarga sus funciones. *Una obligación que ocasiona una intensificación añadida a sus labores, como decía un profesor, "dime tú cuándo atiendo a la diversidad, yo no tengo tiempo". (P. 511)*

2.4 La diversidad desde el prisma de la etapa educativa.

La etapa educativa ha sido también objeto de análisis como variable que puede determinar la percepción del profesorado hacia la inclusión. Monsen y Frederickson (2004) señalan que los estudios que comparan las actitudes y creencias hacia la inclusión de los docentes de primaria y secundaria han encontrado que los maestros de primaria generalmente muestran una actitud más positiva hacia la inclusión y la diversidad que el profesorado de secundaria.

López, Echeita, y Martín (2009) tras revisar distintos estudios realizados en España, subrayan que particularmente en la etapa de educación secundaria obligatoria es donde se presenta mayor resistencia hacia la inclusión por parte del profesorado, siendo el colectivo del alumnado con discapacidad intelectual el más afectado. Esto puede estar condicionado, entre otros factores, por la diferente formación recibida y las distintas expectativas de desarrollo profesional generadas en las diferentes especialidades de la carrera de magisterio o en las diversas licenciaturas. Existe un distanciamiento entre las diferentes culturas profesionales que pueden dificultar el proceso de inclusión, algo que se hace más evidente en la etapa de secundaria (Gimeno e Imbernón, 2006).

El propósito de una educación inclusiva que ofrezca una educación para toda la diversidad, y particularmente para el alumnado con mayores necesidades, se encuentra con obstáculos en la educación secundaria debido a como está concebida y la organización que presenta. Los docentes de secundaria no ofrecen el mismo perfil, ya que tienen estudios universitarios de diferente índole y una formación docente diversa que depende de los cursos de cualificación que hayan recibido, como el antiguo *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP) o, actualmente, el máster en formación del profesorado. Por otra parte, en esta etapa educativa cohabitan profesores de diferentes cuerpos docentes, siendo esto un factor que dificulta aún más aquellos aspectos relativos a la inclusión educativa (Jiménez, Díaz y Carballo, 2005).

En cuanto a la realidad del aula, sigue existiendo un distanciamiento entre la teoría de la inclusión y su puesta en práctica en centros y aulas, afirmando que la distancia es mayor en la etapa de secundaria, puesto que el profesorado opta por medidas extraordinarias de atención al alumnado con necesidades, en lugar de dar respuesta a la

diversidad desde su aula. Otro de los factores que condiciona la percepción del profesorado de secundaria radica en que existe un mayor distanciamiento de las características del alumnado con mayores desfases curriculares. Esto hace que el docente se perciba como incompetente ante este tipo de situaciones y delegue la responsabilidad a los especialistas (Moliner, Sales, Ferrández, Moliner, y Roig, 2012).

2.5 La importancia de la formación.

Para Díaz (2002), la actitud del profesorado a la hora de atender a la diversidad, junto a la percepción sobre sus limitaciones y capacidades, está condicionada por no tener una formación adecuada.

Los docentes no disponen de los conocimientos suficientes para su desempeño profesional en el campo de la inclusión educativa, siendo los docentes con muchos años de experiencia los que perciben una carencia mayor de conocimientos sobre la inclusión y la educación en la diversidad que los profesores jóvenes (Colmenero, 2009).

Los planes de formación del profesorado, que se han visto envuelto en múltiples cambios que han afectado a los contenidos referidos a la educación en la diversidad, son un elemento que no ha dado los resultados deseados en cuanto a la comprensión del proceso inclusivo y una respuesta adecuada para el alumnado.

Aunque existe una actitud positiva hacia la inclusión, el profesorado es consciente y percibe sus carencias formativas respecto a educar en la diversidad (Ferrandis, Grau y Fortes, 2010). Por ello, si los profesores adquieren habilidades y destrezas para implantar prácticas para educar en la diversidad se sentirán más comprometidos con el enfoque inclusivo y mostrarán actitudes positivas a medida que perciban que tienen competencias para abordar su trabajo en el aula (Avramidis y Norwich, 2004).

Es preciso transformar, mediante acciones formativas, las creencias implícitas del profesorado hacia marcos conceptuales inclusivos, en particular las de aquellos docentes en activo que han tenido la experiencia de modelos anteriores de atención a la diversidad (González, 2009).

La percepción favorable hacia procesos inclusivos de los profesionales educativos, además de ser abordado en su formación inicial, debe tomar especial relevancia en los docentes que ya están desempeñando su labor en los centros. El profesorado en ejercicio es el que, en la práctica diaria, puede ir transformando el discurso y la cultura escolar hacia concepciones más inclusivas y superar las premisas ancladas de la segregación y la integración de los centros (López, Echeita, y Martín, 2009). Además, es necesario llevar el proceso formativo a los docentes que ya se encuentran trabajando, con un carácter práctico y colaborativo que se contextualice en la realidad de cada centro. Es fundamental que el profesorado de los centros ordinarios reciba una formación con el doble objetivo de despertar su interés y sensibilizarlos hacia el alumnado con discapacidad. Esta formación debe ser abordada de manera que sean los docentes de cada centro los que sean participantes activos en el proceso, basándose en la reflexión y la colaboración (Almeida y Alberte, 2009). Para Moliner, Sales, Ferrández y Traver (2008), se hace necesaria una formación enmarcada en el centro, basada en la práctica y la colaboración de los docentes, que aborde, entre otras cuestiones, el concepto de inclusión, la reflexión sobre el significado de diversidad y la formación de actitudes en el nuevo rol docente.

3. Conclusiones.

Teniendo en cuenta la filosofía de la inclusión educativa, y atendiendo a la realidad de los centros donde la diversidad y las diferentes formas de aprender están presentes en cada una de las aulas, la figura del profesorado, sea o no especialista, cobra una especial importancia puesto que de su práctica diaria depende que esta realidad se haga efectiva.

Si bien es cierto que los docentes especialistas han ido cambiando su rol tradicional hacia uno basado en los apoyos, especialmente los referidos al aula ordinaria, todavía existe una serie de barreras que limitan su trabajo, algunas incluso afectan a su identidad como profesional.

También el docente del aula ordinaria ha tenido que ir transformando sus prácticas educativas a medida que la inclusión educativa se ha ido convirtiendo en un referente, aunque aún queda mucho camino por recorrer, y esto ha afectado a un profesorado con perfiles muy distintos si nos atenemos a las etapas obligatorias de primaria y secundaria.

En este sentido, la formación del profesorado cobra una especial relevancia si queremos a unos profesionales sensibilizados, dispuestos a colaborar con el resto de agentes educativos y consecuentes con la diversidad que existe en las aulas.

CAPÍTULO III

EL ALUMNADO COMO PARTÍCIPE DE LA INCLUSIÓN

1. El alumnado y su contribución al proceso de inclusión
 - 1.1 Diferentes papeles en la construcción de un proyecto inclusivo
 - 1.2 Redes naturales de apoyo
 - 1.3 Luces y sombras en la participación del alumnado y la relación con sus iguales

2. La voz del alumnado
 - 2.1 Hacia una concepto de voz del alumnado
 - 2.2 Tipología de las voces y su participación
 - 2.3 Una voz silenciada, una voz en el desierto
 - 2.3.1 La manipulación de las voces



CAPÍTULO III. EL ALUMNADO COMO PARTÍCIPE DE LA INCLUSIÓN

INTRODUCCIÓN

El alumnado ha tomado relevancia en el marco de la educación inclusiva adquiriendo protagonismo en diversas iniciativas, a través de distintas formas de colaboración, para mejorar los procesos que se dan en los centros educativos. En este capítulo del marco teórico abordaremos las diferentes formas de colaboración y apoyo que puede ofrecer el alumnado del centro a sus iguales. Posteriormente analizaremos otra forma de participación, conceptualizando la voz del alumnado y sus diferentes niveles de participación así como los obstáculos que limitan, e incluso silencian, sus opiniones y el grado de aportación que pueden ofrecer para la transformación del centro y la comunidad escolar.

1. El alumnado y su contribución al proceso de inclusión.

La participación del alumnado es imprescindible puesto que la minimización del papel del discente en las acciones del centro escolar supone un obstáculo a la inclusión que puede transferirse al entorno, ya que el proceso educativo trasciende al contexto donde se insertan los centros. Ainscow (2001) define la inclusión como:

Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. (P.293)

Para avanzar hacia prácticas inclusivas es necesario que el centro tenga un compromiso de toda la comunidad educativa incluyendo a padres, profesores, otros miembros de la comunidad y, en especial, del alumnado. Para ello, el profesorado debe establecer dinámicas para que el alumnado colabore en tareas y actividades que tengan como objetivo la promoción de la participación en el centro y fomenten las relaciones positivas entre iguales en el aula (Arnaiz, 2004).

La escuela inclusiva no puede construirse sin las personas para las que está pensada, sin darles el protagonismo y la capacidad de construir ese centro en colaboración con los agentes que lo conforman, incluidos sus compañeros. Parrilla (2004) cita cuatro ideas que parten del aula como comunidad, y suponen:

- La asunción de *pertenencia* de todos sus miembros a la misma, teniendo todos y cada uno derechos iguales como personas y como seres sociales.
- El derecho de cada miembro a sentirse *actor social*, a sentir que interviene en su medio y que es reconocido como tal, asegurándose con ello el derecho de desarrollar la propia identidad individual en el seno social de la comunidad, y no fuera de ella.
- La posibilidad de *participar* como miembros de pleno derecho de todos y cada uno de sus miembros -sean cuales sean las características de cada uno- en las actividades de la misma. Es, en definitiva, el derecho a ejercer e insertarse en las actividades de la comunidad.

- El compromiso con la idea de construcción conjunta de esa comunidad. No es suficiente la participación individual, sino que la comunidad supone vivir junto a y con los demás, teniendo metas comunes.

Estas ideas dan un enfoque de la escuela como una comunidad en la que todas las personas tienen una serie de derechos y deberes que permite hacerlos partícipes del centro y responsables de su construcción, teniendo en cuenta que todos sus miembros, incluido el alumnado, deben ser partícipes activos del centro.

La inclusión, ampliando las fronteras del aula y la escuela, es un derecho que trasciende a la sociedad, y debe ser trabajada mediante el fomento de la participación de todos los agentes del centro (Calvo, 2009). Todos deben tener un rol y, especialmente, debe incrementarse la participación del alumnado, puesto que para tener una verdadera participación social debemos esforzarnos en educar en la plena colaboración en el centro escolar.

No se constituye una comunidad si sus miembros no se sienten parte de la misma y no se desarrolla ese sentimiento si cada uno de ellos no se considera valorado, apreciado, si no participa en sus decisiones, en sus proyectos. Para transformar la escuela en comunidad es necesario el acuerdo y la participación de todos sus miembros. (Calvo, 2009: 41)

Esta visión del alumnado como agente activo en su proceso educativo crea en ellos un sentimiento de ser parte de un grupo de personas que construye un proyecto, de sentirse valorado por los demás, promueve las relaciones de la comunidad escolar, genera una buena interacción de los docentes con el alumnado y las relaciones entre éstos y sus iguales, siendo además una fuente de aprendizaje. Se aprende con los otros y de los otros, ya que el aprendizaje es un ejercicio de interacción con los demás, que son una fuente de conocimiento. El aprendizaje no se limita únicamente a la interacción con el docente, también se produce cuando el profesorado es capaz de provocar en el alumnado un ambiente participativo donde se intercambien ideas (Calvo y Susinos, 2010).

El centro, y en particular el aula, debe contemplarse como una microsociedad donde es importante potenciar las relaciones que se producen entre el alumnado, de

manera que compartan una serie de experiencias que les permita participar de relaciones donde experimenten de manera significativa valores y normas que faciliten la inclusión. La inclusión debe tener como meta que las relaciones entre el alumnado se basen en compartir derechos, valores y reconocer la diversidad. El sentido social de la educación es formar a un alumnado para una vida en sociedad de manera participativa, formando parte de la vida en comunidad, por lo que se hacen imprescindibles las interacciones con el resto de sus compañeros al tiempo que colaboran en un proyecto común (Moya, Andivia, Castela, Gómez, y Moreno, 2006).

1.1 Diferentes papeles en la construcción de un proyecto inclusivo.

La contribución del alumnado a la escuela inclusiva puede comprender diversas acciones que pueden desarrollarse en distintos niveles, desde el centro en su conjunto, a nivel de aula y en relación con sus compañeros.

Para Fielding (2011), la forma de participación del alumnado para la mejora del proceso educativo se basa en la asociación alumno/profesor y la evaluación por parte del alumnado. En la *asociación alumno/profesor*, al alumnado se le otorga una serie de responsabilidades para trabajar junto a profesores y otros adultos, por ejemplo como co-investigadores. La *evaluación por parte del alumno* se centra en actividades en las cuales el alumnado expresa su opinión sobre diversos aspectos del centro y sus participantes para colaborar en la mejora de su proceso educativo.

Existen diferentes papeles que puede asumir el alumnado, tanto a nivel de centro como de aula (Rudduck y Flutter, 2007). Su efectividad depende del reconocimiento, por parte del profesorado, del desarrollo y madurez del alumnado. Los autores exponen una serie de roles de participación que denominan rol institucional, rol regulador y rol pedagógico que el alumnado adquiere en su proceso educativo. En el *rol institucional* el alumnado actúa como colaborador en la vida social e institucional del centro de diversas maneras: responsabilizándose de los elementos del entorno, ofreciendo opiniones para la mejora del centro o exponiendo problemas y soluciones para la mejora del clima y el entorno de aprendizaje. El *rol regulador* hace referencia a la participación del alumnado en la mediación de conflictos y la resolución de problemas, ofrece la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y ofrecer soluciones que, además de

beneficiar a las partes en conflicto, favorecen el desarrollo integral del alumnado que ejerce como mediador. El *rol pedagógico* enfatiza la colaboración con el profesorado de manera que el alumnado tome algunas responsabilidades que, tradicionalmente, correspondían al docente. Los alumnos pueden destinar parte de su tiempo al apoyo de otros compañeros ayudándoles a desenvolverse en el centro, realizando refuerzo en tareas y actividades académicas o llevando a cabo emparejamientos tutoriales con diversos objetivos.

Aunque se pueda llegar a pensar que la asunción de esos roles puede limitar la principal actividad del alumnado, que es aprender, realmente le reporta un aprendizaje en valores donde, además, se le reconocen sus capacidades y se le estimula para asumir compromisos y responsabilidades.

A nivel de aula, y en relación con sus iguales, es necesario que los centros que promueven una educación inclusiva creen un clima escolar que facilite las interacciones y participación del alumnado (García, 2008). En este sentido, desde las aulas se deben promover diferentes aspectos entre los que destacan:

- La organización de las clases de forma heterogénea, puesto que estimula e impulsa el apoyo mutuo entre estudiantes y profesores. Así pues, la escuela debe preparar para la cooperación, no para la competición.
- El papel del profesor, que debe actuar como promotor de aprendizaje y apoyo, cuya función básica se dirige a estimular a los estudiantes para que presten ayuda y apoyo a sus compañeros y tomen decisiones en relación a su propio aprendizaje.
- Las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros de clase, los grupos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, frente a las actividades competitivas e independientes. Con ello se consigue potenciar la calidad de vida de los estudiantes.

Las relaciones de amistad y cooperación entre pares son un pilar fundamental de apoyo emocional para establecer relaciones sociales entre la diversidad de individuos, además de dotar de recursos y estrategias de inclusión fuera y dentro del centro, es decir, lo que vale para la vida social en general vale para la vida escolar (Fernández,

Gaete, y Terrén, 2008). Tanto Rudduck y Flutter, con los roles *regulador* y *pedagógico*, como García (2008), con el enfoque del profesor que fomenta la colaboración entre iguales y la participación del alumnado como un recurso de apoyo natural, enfatizan la importancia que tiene el alumnado en la construcción de la escuela inclusiva.

1.2 Redes naturales de apoyo.

Al alumnado se le debe ofrecer la mayor parte de apoyos en el aula ordinaria, dentro de su contexto, evitando en la medida de lo posible las intervenciones aisladas. Stainback, Stainback, y Jackson (1999) defienden el fomento de lo que denominan *redes naturales de apoyo*, refiriéndose al apoyo ofrecido por otras personas, como el alumnado del centro, para que colaboren con el docente del aula y permitan maximizar la permanencia en el aula ordinaria del alumno con dificultades para aprender.

La diversidad del alumnado es un recurso pedagógico, más que un problema, siendo la tutoría entre iguales una herramienta valiosa (Duran y Miquel, 2003). Mediante este recurso, un alumno tutor aprende enseñando a un compañero, que aprende a su vez gracias a la ayuda personalizada y permanente que recibe. El emparejamiento puede atender a múltiples factores, donde pueden formarse parejas entre compañeros del mismo curso o bien entre alumnado de diferentes edades. Esta última opción permite que los alumnos y alumnas con discapacidad puedan desempeñar el papel de tutores de otros estudiantes más jóvenes. De esta manera, el alumnado recibe u ofrece ayuda a un compañero y toma conciencia de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Algunos profesores se muestran reticentes ante la preocupación de la dependencia que puede generar la red natural en el alumnado, inhibiendo la interacción con otros compañeros, o producir un exceso de exigencia (Ainscow, 2001). Hay que subrayar que la red natural de apoyo debe estar gestionada por el profesorado, que debe supervisar las interacciones que se producen para potenciar el número y nivel de estas. El alumnado que se presta a colaborar en una red de apoyo tiene un nivel de compromiso elevado, algo que se debe reforzar ofreciéndole orientaciones para que realice apoyos eficaces y sea consciente de lo que se pretende con su participación.

En un aula inclusiva, el docente se convierte en promotor del aprendizaje y la colaboración, delegando en el alumnado determinadas actividades en lugar de mantener el control total, por lo que es necesario que el profesorado capacite al alumnado para que preste el apoyo de la mejor manera posible (Stainback, Stainback, y Jackson, 1999). Se pueden utilizar diversas herramientas como el aprendizaje cooperativo, la tutela a cargo de compañeros, los círculos de amigos y otras formas de potenciar relaciones naturales de ayuda entre el alumnado del aula. Se trata de generar una colaboración entre todos los agentes educativos del centro en la que esté incluido el alumnado.

Tejer una red de apoyo y colaboración con los compañeros, el resto del alumnado del centro y las familias es una dinámica que promueve un entorno satisfactorio para la inclusión del alumnado. No solo beneficia al alumnado, ya que el profesorado que genera y mantiene viva esa red está fomentando bienestar emocional y seguridad que redundan en sí mismo y en el resto de docentes (Echeita, 2006).

La educación inclusiva promueve una escuela para cada uno, la atención a toda la diversidad del alumnado, pero esa inclusión educativa tiene como fin la inclusión social de sus actores principales. El apoyo natural que puede ofrecer el alumnado a sus compañeros es un recurso que ofrece múltiples posibilidades en el aula y ofrece la posibilidad de realizar acciones que se transfieran al entorno del alumnado.

Los diversos apoyos, y las personas que lo presten, deben responder a las necesidades que precise el alumnado en función de la actividad que realice y los distintos momentos del día, por lo que sus compañeros pueden ser un recurso ideal tanto dentro del aula como en los momentos de ocio e, incluso en actividades que se puedan llevar a cabo fuera del centro (Ainscow, 2001).

Duran y Miquel (2003) aluden a las redes de apoyo entre compañeros para facilitar el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en entornos fuera del aula. La red de apoyo la forman alumnos voluntarios que pueden colaborar en los tiempos de recreo o en las diversas actividades extraescolares que ofrezcan el centro y su entorno. La red de apoyo debe estar guiada por un docente que planifique tutorías para orientar al alumnado sobre sus dudas en las diversas situaciones que pudieran generarse fuera del

aula, y potencien las habilidades sociales para mantener la amistad. El alumnado también puede ofrecer alternativas para mejorar el apoyo que presta a su compañero.

1.3 Luces y sombras en la participación del alumnado y la relación con sus iguales.

Existe la necesidad de reconocer la diversidad de limitaciones y capacidades del alumnado, de dar importancia al hecho de pensar y ayudar a los demás, de relacionar el proceso educativo con el entorno social y preparar para la vida adulta. Todo ello puede conseguirse en un marco de reflexión, diálogo, reciprocidad y contribución de todo el alumnado, con el apoyo de los profesionales, de manera que se logren las metas de mejora y desafío a las jerarquías y organización tradicional (Fielding, 2009).

Los centros tienen que asumir la responsabilidad de formar al alumnado en un compromiso de servicio a la comunidad, a través de experiencias reales en el entorno escolar que les permita pensar más allá de sus propios intereses (Villa y Thousand, 1999). Esto implica que los docentes deben atender a diversas metodologías que permitan la participación activa del alumnado para la adquisición de valores de responsabilidad con el prójimo mediante redes naturales de apoyo. Para ello, además de formar al alumnado, se le debe permitir la asunción de varios roles: el papel del *alumnado como parte del equipo docente*, desde el cual ofrece apoyo a los compañeros en trabajos de aprendizaje cooperativo o tutoría entre compañeros, *el alumno como defensor de los compañeros*, ofreciendo apoyo emocional o apoyo en actividades comunitarias y extraescolares, y el *alumnado como responsable de la toma de decisiones*, de manera que sienta que forma parte activa de su educación y de la de los demás.

El aprendizaje del alumnado debe cobrar significado y sentido para ellos, de manera que tengan razones personales por las que crean que vale la pena aprender. Uno de los factores que favorece la consideración positiva hacia el aprendizaje está ligado a la creación de sentimientos de valía, de relaciones de pertenencia y de participación, tanto entre compañeros como en el centro. De lo contrario, el alumnado se comporta como un receptor pasivo, ajeno a los procesos que se dan a su alrededor, cuando realmente la educación inclusiva pretende un desarrollo integral de la persona a través

de la colaboración, de manera que entren en juego emociones y relaciones con el resto de compañeros y profesionales del centro.

El establecimiento de relaciones de colaboración y ayuda entre los propios alumnos es un recurso de primer orden para facilitar el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y conductas prosociales y el mantenimiento de un clima de respeto y valoración de las diferencias. (Echeita, 2006:132)

Cuando se fomentan las relaciones entre el alumnado, se favorece el buen clima en el aula y se contribuye a un mayor grado de participación. Por ello no se debe dejar de lado la responsabilidad de los docentes en la creación y mantenimiento de las relaciones entre el alumnado. Es en la etapa de secundaria donde hay que poner el foco de atención, ya que la preparación para el acceso del profesorado, a través del *Certificado de Aptitud Pedagógica* o el *Curso de Cualificación Pedagógica*, ha sido insuficiente para formar a los docentes en cuestiones relativas a la participación del alumnado o el fomento de redes de apoyo. Una inadecuada metodología de enseñanza que fomente el rechazo a la colaboración y la participación, no atender a las relaciones de comunicación, tanto entre el alumnado como con el docente, o no fomentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje y la falta de cooperación entre el alumnado pueden obstaculizar la inclusión educativa e, incluso, derivar en consecuencias negativas para el alumnado en riesgo de exclusión (Fernández, 2010).

La interacción entre el alumnado puede verse perjudicada si los centros educativos preparan para la competición, en lugar de apoyar dinámicas de cooperación. Se debe trabajar para que el alumnado trabaje individualmente, desarrollando aquellas competencias que requieren de un trabajo personal, pero no se debe dejar de lado otro tipo de competencias que, necesariamente, fomenten el compañerismo, la colaboración y el éxito de todos los participantes (Pujolás, 2004).

La competición entre el alumnado fomenta la separación del grupo, impidiendo al alumnado reflexionar sobre cuestiones que atañen a su formación como persona. La competitividad vista desde una perspectiva positiva puede ayudar a alcanzar objetivos que podríamos haber desechado pero, si se torna en una competición con carices

negativos, además de alejarnos de los demás puede redundar de manera perjudicial en el bienestar psíquico y emocional del alumnado (Marchena, 2005).

No es solo la fricción que se mantenga entre los iguales de una clase lo que nos aleja de ese espíritu cooperativo... Cuando los estudiantes compiten entre sí, y exteriorizan cierta rivalidad entre ellos, también nos estamos desviando de los principios de un aula inclusiva. (Marchena, 2005:89)

La rivalidad también obstaculiza los principios del aula inclusiva, pudiendo generar situaciones conflictivas. Pero no es la única consecuencia que podemos encontrar si no se trabaja el fomento de las relaciones con el alumnado, también existen alumnos que no molestan pero tampoco son tenidos en cuenta por el resto del grupo clase. Es el caso del alumnado con discapacidad, que ocupa un espacio en el aula pero no interacciona con sus compañeros, tiene actividades diferentes y su participación puede ser escasa, es decir, no se les rechaza pero tampoco se les elige (Moya, Andivia, Castela, Gómez, y Moreno, 2006).

El trabajo de los docentes juega un papel fundamental para conseguir que la participación del alumnado y sus relaciones sean satisfactorias y tengan como resultado el apoyo y la colaboración de los discentes. Aun así, la labor del profesorado puede verse obstaculizada por factores organizativos. Una organización rígida del aula constituye una barrera importante para la participación. Esa configuración poco flexible impide realizar cambios y adaptaciones para atender a la diversidad y fomentar la colaboración (Fernández, 2010).

A nivel de centro, la forma en que se configura la organización y cultura institucional educativa condiciona las modalidades de apoyo que pueden desarrollarse. En referencia al apoyo, las escuelas funcionan de manera *balcanizada*, es decir, creando espacios, categorías y modelos diferenciados que, en lugar de favorecer a la diversidad del alumnado, mantienen una visión segmentada de la educación y el apoyo. Se debe limitar el apoyo especializado por parte de los profesionales y fomentar un perfil que forme parte de la red de apoyos del alumnado a través de la orientación y como facilitador de recursos (Gallego, 2011).

Para Pujolás (2004), se debe corregir el excesivo formalismo de los centros escolares ya que el alumnado percibirá positivamente su asistencia y disfrutará si participa de una forma más activa. Para ello es necesario que:

- Perciba que es el centro del acto educativo, con objetivos, contenidos y metodología que se adapten a sus necesidades, potenciando actividades que le permita darse cuenta de sus posibilidades y estén relacionadas con sus intereses.
- Participe activamente en la gestión de su aprendizaje, en la mejora de los procesos que se den en el aula y el centro.
- Pueda llevar a cabo aprendizajes funcionales que les permita integrarse de manera crítica y activa en la sociedad con el deseo de mejorarla.
- Tengan oportunidades de interactuar entre sí, trabajando de manera cooperativa con la diversidad del alumnado y sintiéndose apoyado por sus compañeros, de manera que se fomente la responsabilidad por los demás.

Se debe trabajar adaptándose a la diversidad del alumnado con la finalidad de hacerlo protagonista del acto educativo y facilitándole las oportunidades para interactuar con la diversidad, ofreciendo apoyo a sus iguales. Para ello se necesitan espacios y tiempos en los que el alumnado pueda coordinarse con los tutores u otros profesionales, de manera que pueda ser orientado para que su labor como recurso natural de apoyo sea eficaz y redunde en beneficio de sus compañeros, de sí mismo y del resto de la comunidad educativa.

2. La voz del alumnado.

La participación del alumnado en acciones inclusivas puede adquirir diversos roles dentro del contexto escolar. La red natural de apoyo es un ejemplo del papel que puede tener el alumnado para establecer relaciones entre su grupo de iguales y el resto de miembros de la comunidad educativa.

El alumnado también es protagonista de un proceso formativo, pensado para ellos, donde hasta hace poco no tenía la capacidad de opinar para transformar y mejorar el centro. Sus voces son otra forma de participar en la inclusión educativa, hacerles

reflexionar sobre su forma de aprender y formarlos para ser ciudadanos críticos con capacidad para transformar la realidad social.

2.1 Hacía un concepto de voz del alumnado.

En referencia a las políticas y programas educativos, el alumnado es el colectivo que menos consultas recibe, lo que les sitúa en un rol de sujetos pasivos en la educación mejor pensada para ellos (Mancila, 2012).

Desde la concepción participativa del término, en los últimos años ha habido un creciente movimiento hacia escuchar las voces de los estudiantes en los centros como resultado, en parte, de un número creciente de profesores y profesionales que están empezando a ver los beneficios de consultar a niños y jóvenes sobre cuestiones que directa e indirectamente les afectan en su vida de escuela o colegio (Robinson y Taylor, 2007).

Aun así, aunque se observa una tendencia hacia el análisis de la voz del alumnado, los estudios relacionados con la perspectiva son escasos, siendo parte fundamental del proceso educativo que conforman tanto el grupo clase como el alumnado que se desea incluir (Mancila, 2012; Mitra, 2003; Vain *et al.*, 2012).

La expresión *voz del alumno*, es un término que numerosos autores utilizan actualmente para conceptualizar la importancia que tienen las opiniones y demandas del alumnado para ejercer un papel activo en la transformación de los procesos y organización que se da en los centros educativos (Nieto y Portela, 2008). Hasta hace poco, la educación se podía comparar con una analogía teatral donde la obra ha sido diseñada por otros para el alumnado que, irremediamente, debe asumir un rol pasivo de espectador pero sin ejercer una valoración final.

Para Mitra y Cross (2009) el concepto actual de la voz del alumnado describe las maneras en que los jóvenes tienen oportunidades para participar en las acciones del centro, pudiendo tomar decisiones sobre sus vidas. Es decir, se trata de tener un papel activo en su educación y escolarización como resultado de la transformación de las escuelas, cada vez más sensibles a las opiniones del alumnado.

Estas definiciones tienen en común el protagonismo que adquiere el alumnado en su proceso educativo y la participación que tiene en el centro con sus opiniones. En ocasiones, tener voz no lleva consigo la capacidad de poder contribuir a la mejora de la escuela, en otras palabras, se puede tener voz pero no voto.

Para Whitty y Wisby (2007) la voz del alumnado puede entenderse desde dos concepciones diferentes: como cualquier tipo de opinión que pueda ofrecer sin que tenga repercusión, o la consulta que le permita participar de manera activa en la toma de decisiones.

La voz del alumno incluye todas las formas en que los alumnos se permiten o se anima a ofrecer sus opiniones o preferencias. Más estrictamente, la voz del alumno se entiende como la oportunidad que tienen los alumnos para tener voz en las decisiones que les afectan en la escuela. (Whitty y Wisby, 2007:18)

Aunque se haya empezado a generar una corriente de estudios relacionados con la voz del alumnado, el número de investigaciones en el ámbito de la educación especial es aún relativamente escaso (Fielding, 2011). Se debe fomentar una forma de investigación en la que las personas con discapacidad vayan adquiriendo mayor relevancia en la toma de decisiones, con el conocimiento y la experiencia del investigador hacia este fin (Barton, 2005). Es una cuestión que requiere un examen cuidadoso ya que debemos tener precaución con el carácter distintivo de nuestra propia voz y la del alumnado, especialmente con los individuos que no pueden comunicarse de manera oral.

Escuchar a la diversidad del alumnado es el inicio de una forma de pensar que tiene como objetivo cambiar la posición del alumnado en la investigación educativa, basándose en que los jóvenes tienen perspectivas únicas de aprendizaje-enseñanza y que deben gozar de oportunidades de forma activa en su educación (Cook, 2006). La llegada de la expresión "voz de estudiante" y su entrada en el discurso de la investigación educativa y la reforma comienza a señalar el camino hacia un cambio cultural.

Atender a los estudiantes es un primer paso natural, que no supone en principio amenazas, y ofrece perspectivas diferentes acerca de los problemas que pueden darse en el centro, pudiéndose realizar acciones para su transformación y mejora a medida que se consolida la relación de todos los integrantes. Supone una herramienta valiosa que permitirá ofrecer oportunidades al alumnado para desarrollarse de manera participativa (Mitra, 2006).

La voz del estudiante puede ser un catalizador para generar una escuela democrática si se parte de los derechos del alumnado y la necesidad e importancia de consultar a niños y jóvenes sobre aquellas cuestiones que les atañen en el centro. Afirman que las diferentes formas de participación y escucha de las voces, además de responder al objetivo de mejora de diversos procesos que se dan en el centro, contribuyen a mejorar el comportamiento, la receptividad y el bienestar emocional del alumnado, favoreciendo una visión positiva hacia el aprendizaje (Whitty y Wisby, 2007). Además, se convierte en una herramienta que permite establecer una educación centrada en el alumnado, su contexto, sus demandas e intereses, garantizando una atención personalizada.

Consultar al alumnado sobre su punto de vista en los procesos de enseñanza y aprendizaje le hace reflexionar sobre su proceso educativo, de manera que puede comprender mejor cómo aprende, le ayuda a asimilar cuáles son sus habilidades a la hora de estudiar y mejora la práctica de los docentes. (Mitra, 2003)

El alumnado, además de tener voz, debe escuchar de manera que se favorezca la madurez y las habilidades necesarias para relacionarse con los demás (Cook, 2006). Desde esta perspectiva, la voz del alumnado se centra en las formas en que los jóvenes pueden aprender principios democráticos y compartir sus opiniones para mejorar las condiciones del centro, mejora que redundará a nivel individual pero también a favor de los demás (Mitra y Cross, 2009).

Para Lodge (2005), la mejora de la enseñanza y el aprendizaje es uno de los objetivos que promueven todos los centros y, para ello, es necesario tener en cuenta la opinión del alumnado. Llevar a cabo procesos de análisis e investigación sobre los

procesos educativos es una actividad que enriquece tanto al alumnado como al resto de profesionales y contribuye al desarrollo del centro como una comunidad de aprendizaje.

Uno de los efectos positivos que promueve la escucha de las voces es el potencial para lograr un cambio cultural en el estudio y una transformación de las prácticas educativas. Esto es posible cuando se reconoce y defiende el derecho de los estudiantes como participantes activos, ya que se traduce en una colaboración constructiva, se crean relaciones dentro de las cuales los profesionales y el alumnado pueden comunicarse y aprender uno del otro (Cook, 2006).

De la misma forma que el proceso de escucha tiene efectos sobre el alumnado, se puede afirmar que también ejerce cambios entre el profesorado, generando un proceso de retroalimentación que permite mejorar el aprendizaje y rendimiento a la vez que el profesorado mejora y ajusta su práctica docente (Susinos y Rodríguez, 2011; Whitty y Wisby, 2007). Se reduce la tensión entre el alumnado y los docentes, incrementando la receptividad entre ellos, dándoles valor a las opiniones que comparten (Mitra, 2003)

También favorece que el profesorado cambie su visión tradicional sobre el alumnado, y la forma de relacionarse con ellos, por otra perspectiva menos centrada en el adulto. La escucha del alumnado y las iniciativas que promueven la participación se convierten en acciones que pueden transformar las ideas pedagógicas tradicionales, dando una nueva perspectiva de alumnado como ciudadano activo (Susinos, 2009).

Para García (en prensa), los *Estudios sobre Discapacidad en Educación* (DSE) se conforman por las investigaciones realizadas por investigadores y activistas en educación. Desde este marco se da importancia a la voz de las personas con discapacidad, se fomenta la justicia social, se rechaza el modelo continuista basado en el déficit y se asume un compromiso por el cambio del sistema educativo. Dicha transformación debe abordar la formación que se está dando al profesorado, donde las asignaturas en las que se trata la discapacidad están enfocadas a la atención a la diversidad y la respuesta centrada en apoyos específicos. La planificación de la formación del profesorado requiere de una reconceptualización, desde la perspectiva que ofrecen los *Estudios sobre Discapacidad en Educación*, que permita a los docentes

reflexionar sobre su responsabilidad en la educación de la diversidad y la comprensión de la discapacidad de una manera más profunda que la simple asignación de etiquetas.

La participación activa del alumnado y el proceso de colaboración que se establece con el profesorado y otros profesionales, pueden dar como resultado diversos beneficios entre el alumnado, como el fomento de habilidades sociales y comunicación con los demás, la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje o la mejora de sus relaciones. Pero su participación también genera resultados positivos en el profesorado, ayudándole a mejorar su práctica docente y cambiando su forma de ver al alumnado. Todo ello contribuye al fomento de relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, favoreciendo la aparición de procesos de mejora y transformación del centro.

2.2 Tipología de las voces y su participación.

La voz del alumnado puede verse como la expresión de las ideas y opiniones del alumnado en relación a distintos aspectos que conciernen al centro, pero también es sinónimo de participación y colaboración en la transformación y mejora de la escuela, pudiendo variar en función del grado de responsabilidad que se delegue en el alumnado.

Hart (1997), para determinar el grado de escucha de las voces, establece su uso a lo largo de un continuo donde, en un extremo se encuentra lo que denomina manipulación o decoración y, en el otro, la participación activa. Los ejemplos de manipulación o decoración que expone son imágenes o citas del alumnado, que tienen la apariencia de voz, pero han sido seleccionadas a propósito para promover una visión interesada por parte del adulto. Cuando nos movemos hacia el otro extremo nos encontramos con actividades de consulta y colaboración hasta llegar a la participación activa, donde el alumnado inicia y participa con la finalidad de hacer una contribución de mejora.

Susinos (2009), coincide con Hart, afirmando que el nivel de participación del alumnado se establece en un continuo cuyos extremos van de la mera consulta, donde el profesorado es la persona que tiene el control, hasta la auténtica implicación del alumno en la opinión y toma de decisiones.

Lodge (2005) da una visión diferente, argumentando que la voz del estudiante puede ser analizada a lo largo de dos dimensiones: el papel del estudiante, que puede ser activo o pasivo en el proceso, y los fines para los que se procura la participación, institucional o comunitario. Al combinar estas dos dimensiones se puede construir una matriz, reflejada en la figura 5, en la que pueden observarse cuatro tipos ideales de participación del alumnado: control de calidad, los estudiantes como fuente de información, cumplimiento de normas y control y, por último, diálogo.

En el enfoque de *control de calidad*, el alumnado es considerado como agente pasivo y la voz del estudiante es utilizada para determinar la calidad de determinados procesos educativos con beneficios institucionales, como la evaluación del profesorado.

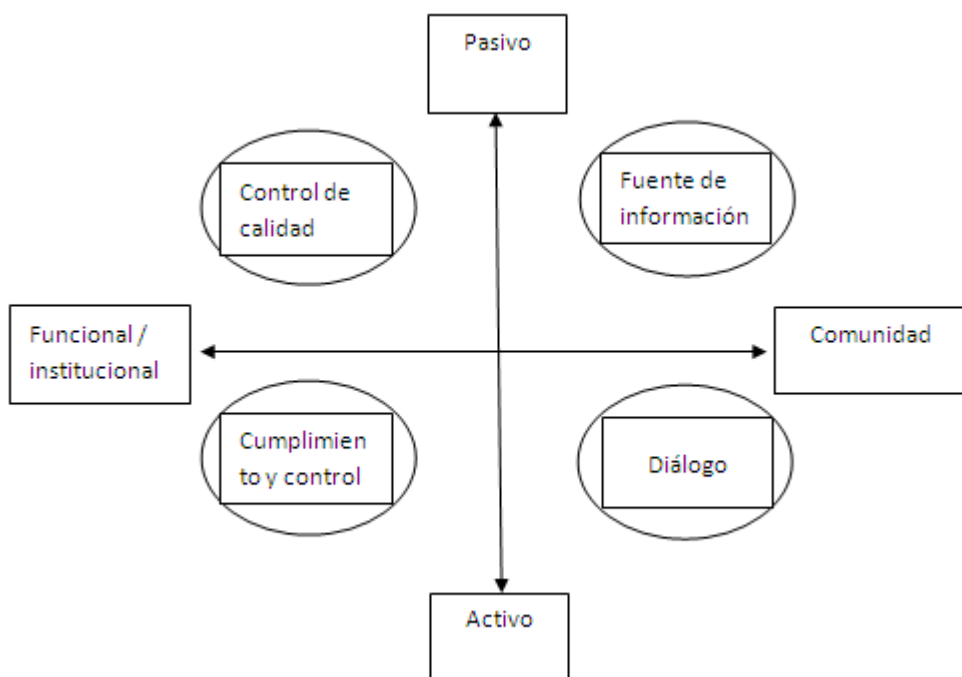


Figura 5: Enfoques para la participación de los estudiantes en la mejora de la escuela (Lodge, 2005)

Cuando se trabaja con el alumnado *como fuente de información*, a diferencia del *control de calidad*, la finalidad de la voz es la mejora del aula o el centro, por ejemplo proporcionando al profesorado información para la práctica docente. Pero seguimos ante un rol del estudiante como agente pasivo que no participa en el desarrollo de los procesos con el resto de profesionales. Desde el enfoque *cumplimiento de normas y control* se reconoce el potencial activo del alumnado. Toma parte de una función

institucional que tiene en cuenta los derechos del alumnado para participar en las decisiones que afectan al centro, aunque las ideas pueden no representar a todo el alumnado. Por último, en el enfoque de *diálogo* el alumnado es visto como un participante activo en su proceso de aprendizaje, se reconoce el valor de explorar experiencias junto con otros profesionales y puede aportar sus propias iniciativas. El diálogo hace referencia a la construcción compartida, donde el alumnado realiza aportaciones, en una relación horizontal con los profesionales, para alcanzar metas comunes, en el que todos los miembros de la escuela van a aprender más sobre el aprendizaje de lo que podrían haber aprendido por su cuenta.

Para Mitra (2006), al poner en práctica la voz del estudiante, se puede variar desde niveles básicos donde el alumnado comparte opiniones sobre problemas y posibles soluciones, hasta niveles donde el alumnado puede colaborar para abordar problemas, tomar decisiones y tener iniciativa en la búsqueda del cambio. En la escucha de la voz del alumnado, identifica tres tipos de niveles que se representan en la figura 6: escucha, colaboración con los adultos y fomento de la capacidad de liderazgo, conformando una pirámide que ilustra las oportunidades de desarrollo de los jóvenes.

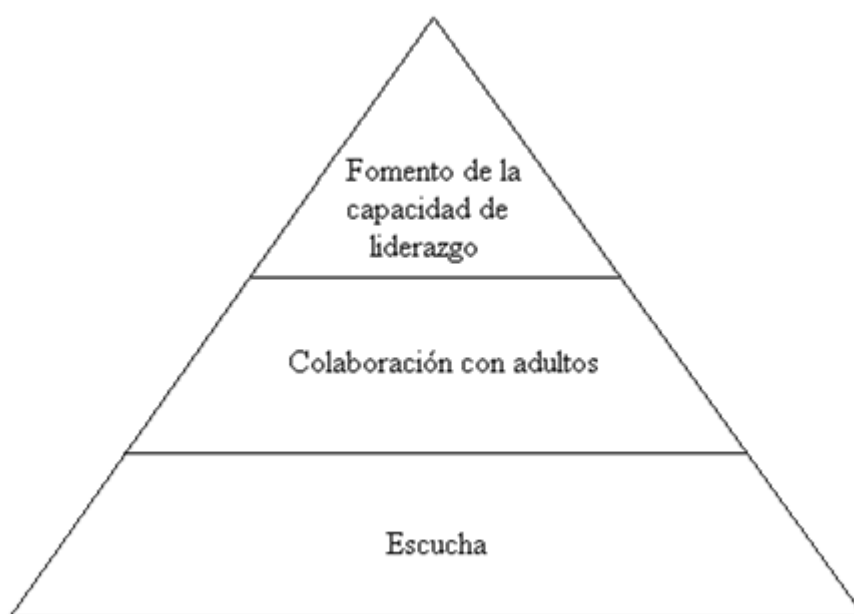


Figura 6. Pirámide de las voces del estudiante. Mitra (2006)

La pirámide comienza en el inferior con la forma más común y más básica de voz de estudiante: *la escucha* del alumnado para aprender sobre sus experiencias en la

escuela y valorar la perspectiva que tiene sobre diversos temas. El siguiente nivel, *la colaboración con los adultos*, describe los casos en los cuales el alumnado trabaja en colaboración con diferentes profesionales. En este caso se le proporciona apoyo para colaborar en investigaciones y así el alumnado puede dar su punto de vista sobre la interpretación que los adultos dan a su voz. La pirámide se completa en el último nivel, *fomento de la capacidad de liderazgo*, donde se pone al estudiante como parte activa para realizar cambios en el centro y compartir el liderazgo en la escucha de las voces del alumnado. Es el nivel final y mínimo, siendo la forma menos común de voz del alumnado ya que, en este nivel, los estudiantes pueden servir como fuente de crítica cuestionando temas que pueden ser incómodos para los profesionales de los centros.

Para Furman (2004), el centro debe promover un cambio hacia una comunidad más democrática mediante tres tipos de procesos que fortalezcan valores e ideales. Entre los procesos que señala se encuentran: *los procesos de conocer, comprender y valorar* a los individuos como seres únicos, *los procesos de participación plena e indagación abierta y constructiva*, creando espacios desde el aula hasta el claustro para el diálogo y la toma de decisiones y, por último, *procesos comunales para trabajar hacia el bien común* tratando de plasmar las reflexiones en proyectos y acciones elaborados por la comunidad. Furman (2004) coincide con los tres niveles de la pirámide de Mitra (2006) aunque el papel del alumnado varía en los dos modelos. Mientras que en la clasificación de Mitra el rol del alumno se dirige hacia la emancipación y el liderazgo para poner en marcha procesos de mejora en la escuela, el enfoque de Furman tiende hacia un alumnado que colabora con el resto de agentes para transformar el centro.

Llegar a distintos niveles de participación a través de la voz redonda en diversos beneficios para la comunidad escolar. A medida que el alumnado va adquiriendo protagonismo y responsabilidades tiene también mayor peso en la participación y la toma de decisiones. Esto puede suponer un proceso de mejora a nivel de centro pero también puede generar conflictos entre sus miembros. Fielding (2001) nos indica tres desafíos que se deben solventar, ya que pueden producir tensiones en las tradiciones y prácticas que se dan actualmente en los centros y a las que debemos prestar atención: El primero tiene que ver con aquellas cuestiones relacionadas con la cultura y estructuras institucionales. Se debe apoyar la aparición de nuevas estructuras organizativas que den cabida al alumnado como partícipes e iguales en el proceso de renovación y mejora.

Estas estructuras pueden consolidar a lo largo del tiempo el compromiso de los agentes que participen en el proceso. El segundo desafío está relacionado con la necesidad de incorporar espacios, encuentros y diálogos recíprocos entre el alumnado y el profesorado, dado el carácter interdependiente de su relación en la escuela, donde el éxito de ambos depende de una responsabilidad compartida. Fielding (2001) denomina este proceso como *colegialidad radical* entre docente y discente, de forma que el profesorado puede perfeccionarse a la vez que el alumnado reflexiona sobre su proceso educativo. El tercero de los desafíos es una de las cuestiones más difíciles de afrontar, y se basa en la utilidad y práctica del proceso de colaboración, donde la comunidad educativa reconoce legítimamente tanto la perspectiva del alumnado como la del profesorado, y en la necesidad del trabajo conjunto para llegar a metas comunes.

Para Robinson y Taylor (2007) existen diferentes posiciones al escuchar la voz del estudiante ya que influyen los valores, creencias y prácticas acerca de la finalidad del proceso educativo y la naturaleza de las relaciones profesor/estudiante. Esta práctica debe basarse en cuatro pilares fundamentales: una concepción de la comunicación como diálogo, el requisito para la participación y la inclusión democrática, el reconocimiento de que las relaciones de poder son desiguales y, por último, la posibilidad de cambio y transformación.

En la *concepción de la comunicación como diálogo* los procesos de comunicación son indudablemente sociales en la naturaleza: que la voz individual es un intento de comunicar significado, que toda comunicación tiene el potencial para desarrollar entendimientos comunes y que se pueden generar nuevas formas de conocimiento con el fin de reformular las relaciones tradicionalmente jerárquicas de escolaridad dentro del flujo de un discurso más horizontal. Un modelo dialógico de participación de los estudiantes es la forma más eficaz de lograr comunidades de aprendizaje sostenible y, por tanto, de mejora de la escuela (Lodge, 2005). Se entiende el diálogo como la confrontación y la construcción a través de la conversación para llegar a un punto al que uno no llegaría solo. Con *requisito para la participación y la inclusión democrática* hace referencia a la necesidad de trabajar para que la voz del alumno sea significativa, por lo que las escuelas deben pensar cuidadosamente sobre lo que escuchan y cómo escuchan a los alumnos. Uno de los valores que sustenta el trabajo de la voz del alumno es el de participación. Con el fin de crear una escuela en la que exista una inclusión

democrática, se deben adoptar formas para que el alumnado pueda participar en las decisiones de la escuela teniendo en cuenta la diversidad de voces, independientemente de su género, etnia, discapacidad, comportamiento y clase social. *El reconocimiento de que las relaciones de poder son desiguales y problemáticas* enfatiza que las relaciones que no sean horizontales pueden impedir o limitar la participación del alumnado. Por ello, dependiendo de las posiciones que los maestros y los alumnos ocupan vendrá la posibilidad o la imposibilidad de construir una nueva cultura. Tanto el alumnado como el profesorado deben reconocer la importancia de escuchar las múltiples voces y compartir como un valor central sus esfuerzos de colaboración. El pilar basado en *la posibilidad de cambio y transformación* hace referencia a la necesidad de ofrecer al alumnado la oportunidad de participar en un proceso de consulta sobre asuntos considerados importantes para ellos y, como resultado de su trabajo, sean capaces de efectuar cambios en la práctica o las políticas de la escuela. La transformación es una parte importante del trabajo de la voz del alumno, y las escuelas deben estar preparadas para hacer cambios como resultado de las consultas.

Robinson y Taylor (2007) establecen cuatro principios básicos que se basan en el diálogo, la participación, la horizontalidad de las relaciones y la capacidad de cambios reales. Los diferentes niveles de participación del alumnado se alcanzan gradualmente, a medida que los miembros estén preparados y se tengan en cuenta estos principios. Si los profesionales no están preparados para establecer una relación de colaboración y transformación del centro, la participación del alumnado se verá limitada, pudiendo derivar en frustración entre los estudiantes al ser escuchados pero sin tener en cuenta sus demandas.

2.3 Una voz silenciada, una voz en el desierto.

Escuchar al alumnado supone enriquecer la acción educativa desde la perspectiva de las personas protagonistas del proceso educativo. Aparece un prisma nuevo desde el que observar, un punto de vista que no se había tenido en cuenta, pero la escucha de la voz del alumnado no debe ser considerada como la escucha a toda la diversidad del alumnado.

Existen colectivos de alumnado en situación de exclusión, concretamente el alumnado con discapacidad, que no es tenido en cuenta cuando sus aportaciones podrían ayudar a transformar la realidad que están viviendo, y cuyas voces están representadas por los educadores y otras personas de su entorno. Algunos estudios sobre discapacidad han denunciado que la voz de las personas con discapacidad ha sido silenciada por el discurso de los expertos, hasta tal punto que la historia de la discapacidad es la historia de las representaciones que se han generado sobre estas personas sin haber escuchado su voz (Barton, 2001).

Para De la Rosa (2010), las personas con discapacidad no suelen tener presencia para tomar decisiones en aquellos aspectos que le conciernen. El autor define este fenómeno como “voces sustituidas” afirmando que, a veces, con buenas intenciones, solemos tomar decisiones sustituyendo la voz de los implicados, en lugar de generar las condiciones idóneas para que las personas con discapacidad puedan expresarse para participar socialmente. Luchar contra la dominación de discursos profesionales requiere de un proceso de colaboración y diálogo entre investigadores, académicos, representantes de la política educativa y las voces, recuerdos y vivencias de las personas que se encuentran en situación de exclusión (Parrilla, 2009).

La voz es, en un sentido amplio, sinónimo de personas que, simplemente, expresan su punto de vista sobre un tema pero, como concepto restringido, es una manera de estar mucho más involucrados donde las personas participan en la toma de decisiones de las organizaciones (Whitty y Wisby, 2007). La voz silenciada puede entenderse como la ausencia de sus opiniones pero también como la falta de presencia y participación de individuos o de colectivos en las prácticas educativas de los centros (Cook, 2006).

La inclusión en los centros supone asumir la diversidad de cada uno de sus miembros, pero no podría considerarse como tal si no se le da voz a todo el alumnado. García (2005) refleja la importancia de considerar el concepto de voz y, respecto a la representación de la confrontación entre inclusión y exclusión, cuestiona si se puede estar incluido/a y no tener voz. Respondiendo a su pregunta, nos muestra un ejemplo en relación a la situación de la mujer en la sociedad a lo largo de la historia, donde ha ocupado un espacio alejado de las estructuras de poder, cuya participación ha estado sometida a las normas y valores impuestos. Por ello, expresa que el intento de

universalizar el derecho a la educación, por parte de la institución educativa, requiere examinar los valores que conforman los pilares básicos para la convivencia social, desde una comprensión nueva de las diferencias, donde tenga cabida la escucha de las voces del alumnado desfavorecido y sus familias. La falta de participación de las personas con discapacidad, y ausencia en la vida cotidiana de sus entornos, fomenta el cliché que tiene la sociedad sobre la discapacidad y consolida discriminación y exclusión de este colectivo (Alegre, 2006).

La educación inclusiva no puede quedar relegada a cambios menores, pequeñas reformas o a determinados cambios de actitud. Es necesario un cambio transformador en el sistema educativo y no solo en aquellas cuestiones referidas a las necesidades especiales. Esto requiere de la participación y opinión de todos los actores, incluyendo al alumnado con discapacidad (Barton, 2009).

Los estudios sobre discapacidad se centran en la interpretación con un propósito específico, el del cambio real y efectivo. Aplicado a las personas discapacitadas, esto significa otorgar prioridad a sus voces en los contextos en los que son expresadas. [...] Sus preocupaciones, intereses e ideas son vistos como prioritarios ante cualquier intento de introducir concepciones, relaciones y prácticas alternativas. En otras palabras, nada sobre nosotros sin nosotros. (Barton, 2009:147)

Si los alumnos con discapacidad son partícipes del proceso educativo que se da en los centros, deben tener derecho a participar en la organización, gestión y evaluación, siendo necesario escuchar cuáles son sus expectativas, necesidades y motivaciones. De esta manera se conocerán mejor sus planteamientos y se podrá trabajar junto a ellos para hacerlos ciudadanos plenos, con sentimiento de pertenencia a la sociedad y críticos para mejorarla.

Es necesario enriquecer el análisis de la inclusión educativa con la voz de los más débiles, de los menos escuchados (Echeita, 2008). Es imprescindible amplificar la voz de ese alumnado, no solo porque tiene derecho a la participación, también porque es una poderosa estrategia de cambio resultando útil para que se les reconozca a esos jóvenes como sujetos activos y competentes en aquellas cuestiones que puedan afectar a sus

vidas. Esto supone posicionarse en la opción investigadora ya que “*un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo*” (P. 15).

Un ejemplo de escucha a las voces silenciadas lo encontramos en la audiencia titulada “*Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación*” celebrada en septiembre de 2007, organizada por el Ministerio de Educación de Portugal y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Durante dicha audiencia nace la Declaración de Lisboa: “Opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa” que fue el resultado de las propuestas de jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países.

Los jóvenes expusieron sus derechos, incidiendo en los de igualdad de oportunidades, respeto y no discriminación, además de resaltar la necesidad de seguir trabajando en el cambio de actitudes negativas de profesores, alumnos y padres de la comunidad educativa. En cuanto a la educación inclusiva enfatizan que, además de tener los recursos y apoyos suficientes, debe haber docentes con formación adecuada, motivados, bien informados y que comprendan sus demandas. El texto de la Declaración, la primera realizada por los jóvenes en la que expresan de forma simple pero clara sus deseos y necesidades, fue enviado por la ministra portuguesa Doña María de Lurdes Rodríguez a todos sus colegas europeos (Soriano, 2011).

Aunque la voz del alumnado con discapacidad se ha incrementado, la medida en que estas voces son escuchadas y los espacios de participación donde se expresan pueden verse limitados por la estructura organizativa de los centros o verse comprometida por políticas institucionales (Wyness, 2006). La falta de tiempo para las reuniones y la tensión que se genera por este motivo pueden desembocar en un abandono de la escucha de la voz del alumnado o en la frustración por parte del estudiante, por lo que la estructura organizativa puede condicionar negativamente la participación y las opiniones del alumnado (Whitty y Wisby, 2007).

De la Rosa (2010), aunque apoya la investigación participativa como camino para dar la voz a personas con discapacidad, subraya que se les abre una vía para que las personas con discapacidad participen en el sistema pero, tal y como está estructurado,

pueden seguir silenciándose propuestas alternativas, más revolucionarias, al dejarles estrechos los límites de decisión.

Aunque la investigación sobre la voz del alumnado está tomando relevancia, la mayoría de los estudios no proporcionan una comprensión del proceso por el cual los centros se transforman en organizaciones más democráticas dándoles participación al alumnado (Mitra, 2003).

La mayoría de los centros no tienen una organización que fomente la escucha del alumnado, por ello, los investigadores pueden aportar conocimientos para ayudar a las escuelas a estructurar los procesos de escucha y participación del alumnado, otorgándoles nuevos roles para la mejora educativa.

Robinson y Taylor (2007) muestran su preocupación por el uso que se le puede dar a la palabra 'voz', ya que puede dar lugar a que un grupo de alumnos se aglutine en una sólo voz. Considerar la voz del alumnado como homogénea conlleva a atender únicamente a voces hegemónicas, marginando aquellas que no se ajustan a ese modelo, voces silenciadas en el marco escolar (Susinos, 2009). Para un proceso de inclusión educativa es necesario asumir la participación de todo el alumnado, teniendo especial cuidado de no relegar a aquellos que tengan más dificultades. Al entender la voz del alumnado como una entidad uniforme se corre el riesgo de pasar por alto la diversidad del alumnado, las diferencias y matices esenciales, sus perspectivas y necesidades (Cook, 2006).

En muchos casos se da prioridad a investigaciones que satisfacen criterios para un gran número de personas, dándoles un bajo interés a las preocupaciones y demandas de grupos de usuarios particulares. Esto puede dar lugar a una situación privilegiada de un colectivo de alumnos en detrimento de otros (Barton, 2005).

En la diversidad no todas las voces son iguales y existe una parte del alumnado que puede estar mejor situado o tener más opciones para ser escuchado (Fielding, 2011). Por ello, puede darse la circunstancia de tener un poder dominante en detrimento de otros colectivos minoritarios de compañeros, generando una paradoja puesto que, al usar una

herramienta que puede mejorar la inclusión, estaríamos propiciando la exclusión de colectivos por parte de sus iguales.

Para Vain *et al.* (2012), la mirada adulto-céntrica, conformada por docentes o padres, dificulta el reconocimiento de las capacidades del alumnado para opinar y participar en aquellas cuestiones que afectan a su vida.

El mero hecho de escuchar no es sinónimo de participación, ni permite a los jóvenes desarrollar habilidades en la toma de decisiones (Mitra, 2006). Cuanto más fuerte sea el compromiso del centro y el profesorado hacia la participación del alumnado, mayor será el compromiso y la mejora del centro. De no ser así, la voz del alumnado puede quedar relegada a iniciativas individuales por parte de algunos docentes o profesionales y se estaría haciendo un gran esfuerzo al tener que luchar con otros docentes para no retornar a los roles tradicionales del alumnado.

La escucha puede realizarse para consultar cuestiones poco trascendentales para la mejora del centro, como cuestiones de organización en el aula, preguntas relacionadas con el servicio que se ofrece en el comedor o actividades extraescolares. Pero, aunque se escuche, también se silencian voces cuando las cuestiones que están en actividades fundamentales de la escuela, directamente relacionadas con aprendizaje y otras necesidades, no pueden ser planteadas porque los docentes, y otros profesionales, consideran que el alumnado no es lo suficientemente maduro como para hacer una valiosa contribución en estas áreas, o bien por miedo a las demandas que se pudieran plantear (Lodge, 2005). Es difícil aprender de las voces cuando la escucha del alumnado presenta desafíos que algunas personas pueden no estar dispuestas a enfrentar, escuchar cosas que no se quieren escuchar (Bragg, 2006).

Una de las tensiones que produce este enfoque de investigación de las voces de las personas con discapacidad es la medida en que se puedan conciliar las demandas y resultados que pueda arrojar la investigación con la postura de la comunidad escolar (Barton, 2005).

El aprendizaje es una actividad colaborativa que requiere, además de la intervención del docente, de mecanismos que fomenten la voz de todo el alumnado para

crear un espacio y un clima que inviten a la participación y el aprendizaje. Si el profesorado no presta atención a las opiniones del alumnado y no es capaz de fomentar esa participación, terminará creando un clima de pasividad y dependencia en lugar de personas activas que generen sus propios discursos (Calvo y Susinos, 2010).

2.3.1 La manipulación de las voces.

La voz del alumnado puede ser manipulada o tergiversada como instrumento de control por parte del adulto (Fielding, 2011). La incorporación de las opiniones del alumnado, que anteriormente fue agente pasivo, puede dejar al descubierto realidades incómodas para el profesorado, o ser una herramienta de control gubernamental al servicio de la administración educativa. Sobre el alumnado con discapacidad, el autor señala que las maneras en que se escucha a este colectivo pueden tener tres orientaciones negativas diferentes: marginalización, condescendencia e inclusión prudencial.

- La *marginalización* hace referencia al hecho de que existe un profundo desinterés hacia los grupos minoritarios como el alumnado con necesidades especiales. No existe un intento real de reconocer y profundizar en los silencios de este colectivo.
- La *condescendencia* muestra un enfoque de escucha y participación del alumnado con discapacidad que va desde lo simbólico a lo condescendiente, es decir, sus puntos de vista son utilizados e incorporados como una muestra de reconocimiento transitorio, lo que demuestra una falta de consideración a la legitimidad de sus voces.
- La *inclusión prudencial* también se traduce en una negación de ciertos alumnos como merecedores de una atención y respeto iguales a los de sus compañeros. Es como si se simplificaran los problemas de esas voces en relación con el cambio en los centros (Cook, 2006). Se convierte en una utilización de la voz del alumnado para satisfacer a autoridades externas, como la inspección, dando la imagen de la escuela como institución que acoge la diversidad con entusiasmo cuando, en realidad, parte de la idea de los efectos adversos que podría producir en los centros la escucha activa del colectivo de alumnos con discapacidad que, además de requerir de recursos y tiempo, podría forzar a una transformación en las dinámicas del centro.

De las tres orientaciones, es la tercera, el enfoque de inclusión prudencial, la que prevalece y es, en muchos aspectos, las más preocupante, bien porque aparenta preocupación e interés, o, en los casos en que este interés es genuino, porque el peso de la presión exterior y la estrechez de los puntos de vista dominantes, exprime y distorsiona el elemento creativo y valioso, y convierte cualquier aspiración genuina en una parodia corrosiva. (Fielding, 2011; 36)

Lodge (2006) nos ofrece un ejemplo de control institucional utilizando la voz del alumnado, indicando que en Inglaterra, la escucha del alumnado está reconocida e institucionalizada debido a ser uno de los colectivos de consulta en el proceso de inspección que evalúa estándares en educación. El autor argumenta que se tiene en cuenta lo que dice el alumnado pero, en ocasiones, se utiliza esta evidencia para criticar al colectivo docente con fines políticos, alejados de la educación.

En cuanto a la implantación de una normativa que de acceso a la participación del alumnado, la diversidad de factores que pueden tomarse a la hora de dar voz al alumnado, como el grado de participación, la configuración organizativa del centro, o la incidencia de sus demandas entre otros, dificulta que se pueda legislar para dar un apoyo normativo a la participación del alumnado, pudiendo dar lugar como resultado a la utilización de esas voces con fines diferentes, por ejemplo, como mecanismo de control de los centros y el profesorado (Wyness, 2006). También la naturaleza burocrática es, en muchos casos, lenta y rígida, por lo que podría acabar instrumentalizándose hasta el punto de crear frustración entre el alumnado a la hora de participar.

3. Conclusiones.

El alumnado debe ser considerado como un elemento esencial en la inclusión educativa puesto que su participación es clave para poder desarrollar dinámicas que le permitan ofrecer un apoyo natural a sus iguales. Como hemos analizado, este tipo de apoyo ofrece varias ventajas, entre las que destacan la posibilidad de aumentar el tiempo del alumno con dificultades para aprender en el aula ordinaria, el aprendizaje de valores, la adquisición de responsabilidad e implicación hacia sus iguales. Por otra parte facilita

que el apoyo natural pueda realizarse en acciones extraescolares, algo que merece especial atención ya que, desde el ámbito educativo, permite fomentar una inclusión social en el entorno (Ainscow, 2001).

Este tipo de participación no está exenta de obstáculos: una configuración rígida del aula, docentes poco predispuestos que no gestionen y orienten al alumnado en la red de apoyo, y la visión restringida de profesionales que abogan por el apoyo especializado pueden terminar limitando el valioso recurso que nos ofrece el alumnado.

Los estudiantes, más allá de la participación y relación con sus iguales, pueden ofrecer también perspectivas, opiniones, demandas y puntos de vista que permitan mejorar el centro escolar, desde pequeñas acciones a nivel de aula hasta la colaboración en proyectos para mejorar y transformar el centro. Su voz, entendida no solo como la expresión de sus ideas, sino también como la participación para llevarlas a cabo con el resto de agentes que conforman el centro, puede tener distintos niveles en la toma de decisiones que da como resultado el grado de participación del alumnado en el centro.

Aun así, la escucha de la voz del alumnado es relativamente reciente y, en ocasiones, las voces son silenciadas de diferentes formas: simplemente ignorándolas, homogeneizando las aportaciones del alumnado sin tener en cuenta la diversidad, o manipulándolas con finalidades distintas para las que fueron escuchadas.

García (2005) incide en que existen otras perspectivas diferentes a la nuestra, otra forma de comprender la realidad, y es imprescindible tratar de profundizar en esos puntos de vista, escuchando esas voces. Ahondar en las realidades de otras personas, en su manera de ver el mundo, nos hará comprender las limitaciones de nuestro conocimiento de la realidad.

Poco o nada se puede conseguir si unos pocos, o algunos, siguen teniendo el derecho de hablar por otros y otras, de plantear los problemas de los "otros" y "otras" según "ellos" y "ellas" lo ven. De ahí que el primer problema a plantear sea una cuestión de cómo mirar la realidad, de reconocer que "nuestra" realidad resulta de una mirada particular.
(García, 2005:179)

La inclusión educativa debe ir unida a la voz del alumnado, reflexionar e indagar sobre quién no tiene voz nos permitirá descubrir las limitaciones que tienen determinados alumnos para tomar decisiones y participar en aspectos relevantes sobre su proceso educativo (Susinos y Rodríguez, 2011). Solo mediante una pedagogía que escuche las voces del alumnado excluido podremos profundizar sobre el fenómeno educativo para construir un modelo de escuela inclusivo que garantice el derecho de todo el alumnado para aprender junto a sus iguales (Mancila, 2012).

CAPÍTULO IV

EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO MODALIDAD DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN CENTROS EDUCATIVOS ORDINARIOS

1. Modelos de atención educativa para responder a la diversidad
2. El modelo mixto en el sistema ordinario de escolarización
 - 2.1 El centro de Educación especial
 - 2.2 El modelo de escolarización combinada
 - 2.3 El aula de educación especial en centro ordinario
 - 2.3.1 En el ámbito internacional Europeo
 - 2.3.2 El aula de educación especial en España



CAPÍTULO IV. EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO MODALIDAD DE ATENCIÓN EDUCATIVA EN CENTROS EDUCATIVOS ORDINARIOS

INTRODUCCIÓN

En este cuarto capítulo del marco teórico examinaremos diferentes modelos que clasifican la respuesta educativa que se da a la diversidad. Partiendo del enfoque que contempla la simultaneidad de diversas modalidades de escolarización realizaremos un análisis de estos tipos de respuesta educativa. Por último, profundizaremos sobre las aulas de educación especial insertas en los centros ordinarios y sus características en diferentes sistemas educativos.

1. Modelos de atención educativa para responder a la diversidad.

En el siglo XX se generaliza la educación a sectores amplios de la sociedad, favoreciendo la detección de necesidades y la implantación de la educación especial. La escolarización predominante de personas con discapacidad se constituyó en un subsistema paralelo, al margen del sistema ordinario, hasta mitad del siglo XX. A partir de esa fecha se plantean cuatro tipos de enfoques que se establecieron para dar respuesta a la escolarización del alumnado con necesidades: el enfoque que prioriza el emplazamiento físico, el enfoque que prioriza la terapia, el enfoque que prioriza la integración y el enfoque que prioriza la inclusión (Botías, Higuera y Sánchez, 2012).

- El *enfoque que prioriza el emplazamiento físico*, que se dio durante la década de los setenta, tenía una doble modalidad de escolarización, en centros especiales u ordinarios, y se caracterizó por priorizar la ubicación del alumnado.
- El *enfoque que prioriza la terapia* es un modelo que predominó durante la década de los ochenta. Se caracterizó por llevar las prácticas de las ciencias médico-clínicas al terreno educativo. Estuvo marcado por una organización rígida de horarios, espacios y actividades educativas que limitó la participación del alumnado en la vida del centro.
- El *enfoque que prioriza la integración* se fundamenta en el diagnóstico pero, a diferencia del modelo anterior, es de naturaleza psicopedagógica. Este enfoque va encaminado a dar respuesta al alumnado desde el sistema ordinario basándose en el criterio de una escuela para todos.
- El *enfoque que prioriza la inclusión*, se inicia aproximadamente a finales del siglo XX y comienzos del XXI. Se decanta por la inclusión del alumnado. Es el centro el que debe estar preparado para dar respuesta individualizada a cada alumno, a diferencia del enfoque anterior donde el alumnado con necesidades debía integrarse y adaptarse al centro.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) expone otra clasificación basada en el informe de título *Necesidades Educativas Especiales en Europa*. En dicho informe, en función de las políticas inclusivas de los diferentes

países, se establecen tres modelos de intervención con el alumnado con discapacidad denominados *enfoque a una banda*, *enfoque a varias bandas* y *el enfoque a dos bandas*:

- El modelo de *enfoque a una banda* incluye países que desarrollan políticas y prácticas dirigidas a la inclusión de casi todos los alumnos dentro de la educación ordinaria. Este tipo de integración es apoyado por una gran variedad de servicios centralizados en la escuela ordinaria.
- El segundo modelo, *enfoque a varias bandas*, tiene una multiplicidad de enfoques hacia la integración. Ofrece una variedad de servicios entre los dos sistemas, el de la educación ordinaria y la especial.
- El *enfoque a dos bandas* define el modelo donde existen dos sistemas educativos distintos. Los alumnos con NEE se escolarizan normalmente en centros específicos o aulas especiales.

La clasificación de modelos que ofrece la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, aunque destaca las características esenciales, no tiene en cuenta la diversidad de características de los diferentes sistemas educativos y, poniendo como ejemplo el *enfoque a una banda*, nada tiene que ver el planteamiento inclusivo de España con el de Noruega o Islandia (Carbonell, 2009). El autor expone tres modelos de actuación denominados *modelo de educación separada*, *modelo mixto* y *modelo de inclusión total*:

- El *modelo de educación separada o en paralelo* hace referencia al sistema que atiende al alumnado fuera del marco ordinario de escolarización en las diversas etapas. La respuesta se basa en una escolarización en centros específicos de educación especial donde se trabaja con un currículo alternativo enfocado al tránsito a la vida adulta. Entre los países que se participan en este modelo están Suiza y Bélgica.
- El *modelo mixto* se caracteriza por la coexistencia de diversas modalidades de escolarización, que no son excluyentes entre sí y tratan de dar respuesta al alumnado en la modalidad más integradora, puesto que contempla el carácter revisable y reversible de la escolarización según la ubicación física del alumnado. Algunos de los países con modelo mixto son Islandia, Noruega, Chipre, Italia y España

-
- El *modelo de inclusión total* se caracteriza porque todo el alumnado con discapacidad está escolarizado en el aula ordinaria junto al resto del alumnado.

En el siguiente epígrafe desarrollaremos el modelo mixto, teniendo en cuenta la clasificación presentada por Carbonell (2009), puesto que nuestra investigación se centra en una de las modalidades de escolarización presentes en dicho modelo. Llegados a este punto, debemos explicar que en este apartado hemos tomado como referente la clasificación de Carbonell (2009) para exponer las características de las aulas de educación especial en centro ordinario y los países que las contemplan en su sistema educativo. Debemos señalar que responde a un modelo centrado en la ubicación del alumnado en función de entornos normalizados. Para educar en la diversidad, teniendo en cuenta los planteamientos de la inclusión educativa, debería darse respuesta a todo el alumnado en un aula ordinaria. Para ello, además de un profesorado que responda a las necesidades comunes e individuales, es necesario un currículum verdaderamente flexible y equitativo que se adapte a las diversas formas de aprender del alumnado (García, 2013).

2. El modelo mixto en el sistema ordinario de escolarización.

El modelo mixto de escolarización trata de dar respuesta a la diversidad del alumnado, y en especial al que presenta discapacidad, a través de diferentes modalidades que pueden ser revisadas para situar al alumno, de manera que obtenga la opción más adecuada. Las alternativas de escolarización del alumnado, en este modelo mixto, pueden darse en un centro específico, en un centro ordinario, de manera combinada entre ambos centros o en un aula de educación especial inserta en centro ordinario.

2.1 El centro de Educación especial.

Durante el transcurso de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, una serie de factores dio lugar al cambio en la escolarización de las personas con discapacidad en algunos países de Europa. Por un lado, los grandes movimientos migratorios y cambios en las condiciones laborales que había traído consigo la revolución industrial y, por otro, el establecimiento de la enseñanza obligatoria, que expuso el problema complejo

de la educación de las personas con discapacidades. Con el tiempo, todo ello dio lugar a la aparición de un sistema educativo dual con una red de centros ordinarios y un sistema paralelo de centros de educación especial (Lozano, 2007).

Los centros de educación especial han sido los que menos atención han recibido de las Administraciones educativas debido a su vinculación histórica con instituciones de ámbito religioso o privado, las cuales han tenido, como norma general, un carácter asistencial que ha ido progresando hacia criterios de igualdad, derechos y oportunidades. Estos centros han ido desapareciendo a favor de otras modalidades de escolarización, aunque se siguen manteniendo para el alumnado con discapacidad (Carro, 1993).

En la actualidad, los centros de educación especial conforman un contexto específico en el que se proporciona la atención educativa a determinados colectivos de alumnado que poseen características diferenciadas. El alumnado que asiste a esos centros tiene limitaciones para escolarizarse en centros ordinarios (Cabrerizo y Rubio, 2007).

Para Ruiz (2007), el centro de educación especial supone estar en el extremo opuesto a la inclusión y, aunque señala que ha sido un recurso de escolarización muy utilizado, no debería convertirse en la modalidad preferente de escolarización. El ingreso en centros de educación especial permitió el comienzo de la consideración de las personas con discapacidad como sujetos merecedores de educación pero, matiza, en la actualidad deberíamos luchar por modalidades que favoreciesen más la inclusión.

A pesar del carácter segregador de esta modalidad de escolarización, el rol que juegan estos centros no debe ser el de escuelas que están en eterna disputa contra la inclusión, puesto que son una alternativa y un apoyo necesarios para la escolarización del alumnado mientras se plantean cambios graduales en el sistema educativo a favor de la inclusión y respuesta hacia este colectivo (Echeita, 2006). La lucha a favor de la integración y, posteriormente la inclusión, revirtió en un esfuerzo concentrado de las administraciones educativas en la escolarización del alumnado en la red de centros ordinarios. Esto conllevó a profundizar en la exclusión de aquel alumnado que, por sus características individuales, ha tenido que quedar en los centros de educación especial.

2.2 El modelo de escolarización combinada.

La escolarización del alumnado con discapacidad en centros de educación especial solo se lleva a cabo cuando sus necesidades no pueden ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (Dettori, 2009).

Una de las acciones que se lleva a cabo es la modalidad de escolarización combinada que Hegarty y Pocklington (1989) definen como una forma organizativa para la integración del alumnado, que consiste en compartir la escolarización en dos centros educativos distintos. En el centro de educación especial recibirá la formación conforme un currículo y visitará, de manera regular, un centro ordinario para llevar a cabo actividades de carácter social, extraescolar o recreativas.

La escolarización combinada es una modalidad doble, en la que el alumnado acude unos días, o sesiones, a un centro ordinario y, el resto del tiempo al centro específico. Aunque no es lo normal puede darse el caso contrario, siendo el centro de referencia el centro ordinario y realizándose algunas sesiones en el centro específico (García, 2009). Esta modalidad surge con el doble objetivo de minimizar la segregación del alumnado en el centro específico y de dar respuesta a las necesidades del alumnado que no van a ser atendidas en los centros ordinarios por la falta de recursos.

La escolarización combinada es un sistema donde el alumnado está compartido entre dos centros, siendo uno de ellos ordinario y otro específico. Si a un niño, tenga o no discapacidad, le cuesta adaptarse a un centro, tendrá más dificultades para acomodarse a dos centros distintos, siendo menos idónea que otras modalidades (Ruiz, 2007).

Por otra parte, es una modalidad que requiere de una excelente coordinación entre los profesionales de ambos centros que trabajan con un mismo alumno para que el proceso educativo se lleve a cabo de manera eficaz.

2.3 El aula de educación especial en centro ordinario.

Para llevar a cabo la revisión de estudios publicados se realizó una búsqueda de los términos con los que se denominaban a las aulas de educación especial en centros ordinarios en las diferentes Comunidades Autónomas, a través de las páginas web de las diferentes Consejerías de Educación. De la misma forma se revisaron las páginas de *European Agency for Development in Special Needs Education*, *European Encyclopedia on National Education System* y *Eurydice*. En segundo lugar, se realizó una búsqueda booleana con las diferentes denominaciones en 7 bases de datos: EconLit, ERIC, PsycINFO, ICYT Ciencia y tecnología, ISOC Humanidades y ciencias sociales, RECOLECTA, Academic Search Complete. También se contemplaron revistas de ámbito internacional como: *International Journal of Special Education*, *British Journal of Special Education*, *Journal of Research in Special Educational Needs*, *European Journal of Special Needs Education*, *Teaching and Teacher Education*, *International Studies in Sociology of Education*, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, *Revista Lusófona de Educação*, *Scandinavian journal of special needs education*. Una vez revisados los resultados obtenidos, tenemos que manifestar que existen pocos estudios respecto a esta modalidad de escolarización en España, algo similar a lo que ocurre en otros países.

2.3.1 En el ámbito internacional Europeo.

El modelo mixto de la clasificación de Carbonell (2009) se caracteriza por la compatibilidad de diversas modalidades de escolarización que tratan de dar respuesta al alumnado desde un centro específico, un centro ordinario o una unidad específica de educación especial, siempre teniendo en cuenta el carácter revisable de la escolarización. Como señala el autor, los países que se enmarcan en este modelo son Grecia, Portugal, Islandia, Noruega, Chipre, Italia y España.

En Chipre, como en otros países europeos, la tendencia es que el alumnado con necesidades especiales asista a los centros ordinarios. Aunque el centro de educación especial sigue siendo una de las opciones, en la práctica, su escolarización puede tomar diversas formas. Una de ellas remite a las clases de educación especial en centro

ordinario, denominadas en Chipre como *unidad especial*, donde el alumnado de las clases de educación especial comparte el mismo patio de recreo en la escuela.

En la práctica, los niños hacen su trabajo en esas unidades, siguiendo un plan de estudios y utilizando libros de texto que son diferentes de los que siguen los niños y niñas de la misma edad en el centro (Messiou, 2008). La expansión de las *unidades especiales* en los centros ordinarios fue apoyada, a finales de la década de los 90, por las familias del alumnado con discapacidad, especialmente por las asociaciones de familias de niños y niñas con autismo (Symeonidou, 2002).

En el sistema educativo chipriota, la mayoría de los niños con discapacidad debe asistir a las escuelas ordinarias y seguir el plan de estudios normal, que se puede ajustar para adaptarse a sus necesidades particulares. El alumnado que asiste a *unidades especiales* dentro de las escuelas ordinarias está asignado a un aula de referente, con la que puede asistir a clases con el resto de compañeros y participar en eventos extraescolares o celebraciones. La cantidad de tiempo que el alumnado pasa dentro de la unidad especial está en función de las características individuales del alumno (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009).

Las *unidades especiales* de los centros tienen, generalmente, una ratio de cinco estudiantes, aunque la legislación pone ciertos criterios para la determinación de la cantidad de alumnos que puede conformar una unidad (Angelides y Michailidou, 2007). Aquellos alumnos que pueden asistir a determinadas horas a una clase ordinaria con alumnado de su edad, están integrados en ellas, habitualmente en asignaturas como religión, educación física y artística. Aunque el alumnado acude a aulas ordinarias durante pocas horas, la *unidad especial* es el aula de referencia donde los estudiantes pasan la mayor parte del día con un docente de educación especial y un profesor de apoyo (Nicolaidou, Sophocleous, y Phtiaka, 2006).

En relación a los familiares, Phtiaka (2006) realizó un estudio cualitativo, en el que profundizó en las opiniones sobre prácticas educativas y algunos aspectos referidos a la legislación educativa en torno a la escolarización de alumnado con discapacidad en centros ordinarios. Se llevaron a cabo entrevistas a 46 padres y madres de alumnos escolarizados en nueve centros ordinarios en Chipre, cuatro de ellos con una unidad de

integración y un centro con dos unidades de esta modalidad. Las conclusiones exponen que los padres percibían falta de cooperación por parte de los centros hacia ellos, algo que intensificaba la tensión y frustración entre ambos. Reflejó la figura del director que en ocasiones actuaba como si no tuviera que ver con ellos, a pesar que la unidad de integración es parte de la escuela. Por otra parte, se reflejó que el aula ordinaria era inadecuada para realizar acciones inclusivas con la mayoría del alumnado con discapacidad que estaba en la unidad de integración. Incluso las propias aulas de integración carecían de los recursos necesarios en cuanto a instalaciones, y no existía un verdadero proceso de socialización para el alumnado con necesidades.

La investigación que más se asemeja a la que hemos realizado, aunque con algunas diferencias, fue la que elaboraron Angelides y Michailidou (2007) a través de un estudio de caso de un aula de educación especial en un centro ordinario de la etapa de primaria en Chipre. El propósito de este estudio era observar y analizar una *unidad especial* con cinco alumnos escolarizados y la forma en que los diferentes actores del centro trataban a los alumnos de la unidad especial, y cómo estos estudiantes se sentían en el ambiente escolar. Para ello, uno de los autores realizó observación participante en la unidad especial, sobre las conversaciones de algunos maestros y maestras en la sala de profesores y las reacciones del alumnado en los descansos. Además, entrevistó al director, al tutor de la unidad especial, al auxiliar y llevó a cabo un grupo de discusión con el alumnado de la unidad, utilizando diversas técnicas entre las que destacó el análisis y las preguntas sobre sus propios dibujos. Los autores expusieron que la existencia de la unidad especial, y la forma en que funciona, crean situaciones problemáticas y actúan como factores de marginación del alumnado que estudia en ellas. Se aleja de la filosofía y los principios en los que se basa la educación inclusiva: una escuela para la diversidad. Hasta que esto ocurra, mientras existan unidades especiales, habrá que pensar en formas de crear condiciones más inclusivas para el alumnado de este tipo de modalidad. El primer factor que se considera necesario para el desarrollo de un carácter más inclusivo en las unidades especiales, es contar con un plan de estudios que se mueva en paralelo al plan de estudios de las clases ordinarias, manteniendo aquellos aprendizajes funcionales sobre los que se basa el currículo de las unidades especiales. Para ello, se necesita la colaboración de todos los interesados, especialmente la que deben tener los tutores de las unidades y los maestros de las clases ordinarias, de manera que la enseñanza en las clases ordinarias y la enseñanza en las

unidades especiales puedan funcionar como un complemento y no como procesos independientes. Sin embargo, no hay tiempo para la colaboración entre ellos, un factor que parece estar detrás de muchos de los problemas encontrados. Debido a la situación actual, los maestros trabajan de forma independiente y la colaboración se produce durante los descansos. Por último, se refleja una situación de marginación hacia el alumnado de la unidad especial que, entre otras causas, se debe a las prácticas segregadoras del profesorado, siendo un modelo para el resto del alumnado del centro.

El sistema educativo griego contempla la inclusión del alumnado con discapacidad en el centro ordinario de dos formas diferentes: asistiendo al aula ordinaria o siendo escolarizado en una *unidad de integración* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

El alumnado asiste a las aulas ordinarias de los centros de primaria y educación secundaria, siempre que pueda seguir el currículo con la ayuda de adaptaciones y el apoyo de un maestro de educación especial. En estos casos, los centros de educación especial pueden servir como asesores del centro ordinario para favorecer el proceso educativo del alumnado.

Las *unidades de integración* en los centros ordinarios de primaria y secundaria están orientadas al alumnado con dificultades para seguir el currículo y requiere un apoyo sistemático de un maestro de educación especial que, además, es responsable de colaborar con el docente del aula ordinaria para la inclusión con el resto del alumnado durante las clases, los descansos y otras actividades escolares.

Para Avramidis y Kalyva (2007), las aulas de educación especial en centro ordinario, denominadas en su momento *clases especiales*, comenzaron a funcionar en 1985 con el objetivo de promover la integración del alumnado con grandes dificultades para seguir el currículo ordinario. Las *clases especiales* tienen, al menos, ocho alumnos con dificultades de aprendizaje y, en ocasiones, alumnos con discapacidad, siempre que exista el consentimiento de las familias para optar a esta modalidad de escolarización.

En el año 2000 se cambia la denominación de *clases especiales* por la de *Unidades de Integración*, aunque el cambio terminológico no supuso ningún avance metodológico

u organizativo al respecto (Vlachou, 2006). Es más correcto denominarlas *Unidades de Integración* que *Unidades de inclusión* puesto que el alumnado que asiste a ellas no se encuentra en un contexto segregado que responda a los principios inclusivos (Coutsocostas y Alborz, 2010).

Las *clases especiales* en centros ordinarios griegos tienen un funcionamiento que se asemeja más a las clases de apoyo que a un aula exclusiva de educación especial a tiempo completo, ya que el alumnado pasa algunas horas o parte de la jornada escolar. El número total de horas que un estudiante puede tomar en una clase inclusiva no es más de 10 horas. Sin embargo, en virtud de la existencia de circunstancias especiales, algunos alumnos pueden recibir clases de más de 10 horas, lo que supone estar fuera de su grupo natural durante gran parte de la semana (Vlachou, 2006).

La conceptualización tradicionalista y segregadora sigue persistiendo, a pesar de los avances utilizados en cuanto a la denominación de esta modalidad de escolarización, donde el discurso de la inclusión educativa solo está presente en la legislación, sin llevarse a cabo en la práctica (Thoma, 2005).

Para Boutskou (2007), el sistema educativo griego tiene un menor número de *unidades de integración* en la etapa de educación secundaria que en primaria, sin que el motivo sea una mayor inclusión del alumnado en aulas ordinarias, más bien es el resultado de las decisiones de familiares que optan por dejarlos en casa y no continuar con una escolarización que no reporta beneficios.

En Grecia, Boutskou (2007) llevó a cabo un estudio cualitativo en el que se examinó cómo los docentes de educación especial percibían su labor educativa, a través de las distintas experiencias que habían tenido, en función de la modalidad de escolarización en la que habían trabajado. Para ello, se entrevistó a tres profesores de centros de educación especial y a otros tres tutores de *unidades de integración*, es decir, aulas de educación especial en centros ordinarios. Los maestros de educación especial de ambos colectivos exponían la importancia de su papel en el proceso de inclusión y también reflejaban, aunque en ocasiones puedan llevar a cabo prácticas excluyentes, estas unidades podían ser el medio para fomentar la participación y las prácticas democráticas. Según refleja el autor, la existencia de las unidades de integración, y el

profesorado responsable de esta modalidad, pueden conformarse como una oportunidad para cambiar las actitudes de la gente hacia la diversidad y la discapacidad.

Avramidis y Kalyva (2007) estudiaron la influencia que tienen la experiencia y desarrollo profesional sobre las actitudes de los profesores griegos hacia la inclusión. Para ello seleccionaron una muestra de 155 docentes donde se incluyó, de manera intencional, un 25 % de profesores de centros ordinarios con aulas de educación especial, denominadas *unidades de integración*. El estudio muestra una actitud más positiva de los profesores que habían estado trabajando en las escuelas con unidades de integración, en comparación con los docentes que trabajan en centros docentes sin este tipo de unidades. El primer grupo también se sentía más preparado para enseñar a un alumnado con diferentes tipos de necesidades en un aula ordinaria. Los autores exponen que las actitudes positivas obtenidas de los docentes que trabajaban en escuelas con unidades de integración tenían relación con el hecho de trabajar en un entorno con una ética inclusiva.

En el sistema educativo de Islandia se da respuesta a la diversidad de distintas maneras, entre ellas las diversas modalidades de escolarización (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010a):

- En el aula ordinaria, con recursos adicionales, adaptaciones y con el apoyo de un maestro de educación especial.
- En un aula de apoyo durante algunas horas, siendo el aula ordinaria su grupo de referencia.
- En un *aula de educación especial* en el centro ordinario. Estas aulas están destinadas, en su mayoría, al alumnado con autismo, aunque también atiende al alumnado con discapacidad intelectual o personas con varias discapacidades.
- En un centro de educación especial, donde el alumnado se encuentra en una alternativa alejada del centro ordinario.

Para Bjarnason (2005), los centros de educación especial y las *aulas de educación especial* fueron apareciendo gradualmente en Islandia durante la segunda mitad del siglo XX. Aun así, el alumnado con discapacidad no accedió al centro ordinario en la

etapa de secundaria hasta 1996, año en que se estableció un nuevo marco que legisló el sistema educativo.

La Enciclopedia Europea sobre Sistemas Nacionales de Educación, *European Encyclopedia on National Education System*, describe el apoyo educativo que se da en las *aulas de educación especial* insertas en centros ordinarios. Se ubican en la mayoría de los municipios y están destinadas al alumnado con discapacidad, generalmente personas con autismo, cuya escolarización en esta modalidad puede ser aconsejada por los profesionales educativos, aunque la familia puede optar entre esta modalidad o el centro de educación especial. La ratio del aula es, como máximo, de doce alumnos y pueden asistir al aula ordinaria para participar en actividades con el resto de alumnado del centro.

Las *aulas de educación especial* en Islandia están vinculadas a centros ordinarios de enseñanzas obligatorias, generalmente en grandes municipios, donde se agrupa al alumnado en función de distintos tipos de discapacidad. De esta forma se encuentran unidades para alumnado con autismo, discapacidad sensorial o discapacidad intelectual severa. La asistencia al aula ordinaria ayuda al alumnado escolarizado en aulas de educación especial, pero también se sigue manteniendo la segregación dentro de un sistema inclusivo que, según la legislación, descarga de responsabilidad a los centros que no pueden ofrecer soluciones específicas o exponen que no pueden satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad (Gunnþórsdóttir y Jóhannesson, 2013).

En Islandia, generalmente, suele utilizarse el término inclusión como sinónimo de integración, algo que se observa cuando se utiliza el término al referirse a la alternativa de escolarización que se da en el centro ordinario entre el aula ordinaria y el aula de educación especial. En este sentido, la legislación islandesa establece que todas las actividades de la escuela deben tener en cuenta la diversidad en cuanto a personalidad, madurez, talento, intereses y capacidades, aunque la normativa matiza que, de no ser posible, se proporcionarán alternativas con las aulas de educación especial para el alumnado que no pueda obtener una respuesta adecuada a sus necesidades en el aula ordinaria (Jóhannesson, 2006). Esto es un problema al que se enfrenta el sistema educativo del país, donde la legislación es contradictoria en cuanto a la inclusión del alumnado con discapacidad, dándose situaciones en las que, en lugar de ir eliminando

las barreras que fomentan la exclusión, se favorece la separación de determinados alumnos en las aulas de educación especial y otros ambientes segregadores (Bjarnason, 2009).

Bjarnason (2005) publicó un estudio realizado en Islandia, entre 1998 y 2002 donde se entrevistó a treinta y seis jóvenes, de entre 16 y 24 años de edad, que estuvieron escolarizados en aula ordinaria, centro de educación especial o aula de educación especial en centros ordinarios. La investigación se centró en las vivencias que experimentaron los participantes y las repercusiones de su escolarización. Las conclusiones reflejan que el alumnado con discapacidad vivió procesos de intimidación, estigmatización, aislamiento o indiferencia, donde las familias y algunos compañeros fueron un apoyo básico para superar esas barreras. Por otro lado, el alumnado que estuvo en una modalidad segregada manifestó que se benefició de una serie de apoyos y una enseñanza a medida, aunque al salir del sistema educativo notaron la falta de protección que tuvieron en los centros.

En el sistema educativo de Portugal, el alumnado con déficit sensorial, autismo y discapacidades múltiples puede escolarizarse en distintas modalidades (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010b):

- En escuelas de educación especial, siempre que no sea posible la escolaridad en una alternativa más cercana al centro ordinario. La ratio por aula de los centros especiales no debe exceder de 15 alumnos.
- En las *Unidades de ensino estruturado*, que es la denominación que reciben las aulas enclave en Portugal. El número de alumnos de las unidades debe ser, como máximo, de 6 alumnos. Estas aulas se crean cuando la demanda existente en cada localidad justifica su presencia.

En Portugal, antes de poner en marcha las *Unidades de ensino estruturado*, se llevaron a cabo experiencias de similares características. Durante la década de 1940, la fundación Aurelio da Costa Ferreira desarrolló un programa donde se trabajaron con pocas aulas de educación especial en centros ordinarios, aunque el objetivo era la preparación y formación de los docentes en cuestiones relativas a la educación especial. En 1974, a partir de la democracia, se comienzan a dar los primeros pasos para la

integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios, ya sea con apoyo a tiempo parcial o en aulas de educación especial a tiempo completo. Este hecho sacudió la mentalidad de los docentes y, en el ámbito social, dio pie al comienzo de la normalización de este alumnado (Da Costa y Rodrigues, 1999).

En Portugal se han creado las condiciones para que todo el alumnado, incluido aquellos con discapacidad o pluridiscapacidad, pueda asistir a los centros ordinarios, en gran medida por las *unidades de ensino estruturado* (Da Silva, 2009). El autor expone que debe tenerse en cuenta la finalidad de esta modalidad de escolarización para evitar que se desvirtúe el objetivo principal.

Es evidente que sin la existencia de determinados recursos, como las unidades de enseñanza o de apoyo estructurado, solo algunos estudiantes se podrían integrar en la educación general, dada la especificidad de los problemas que tienen. Sin embargo, desde la perspectiva de la escuela inclusiva, es importante que estas unidades sean percibidas como un recurso que sirve a la comunidad escolar, y a los estudiantes para los cuales fueron creados, para hacer las actividades que pueden realizar con sus compañeros de educación general (...). De lo contrario, se corre el riesgo de que estas unidades puedan entenderse como "habitaciones", algo que ya ocurre con más frecuencia de lo deseable. Y eso es lo que, en nombre de la inclusión, puede acelerar prácticas excluyentes. (Da Silva, 2009:147)

Existen sentimientos de nostalgia para aquellos que vivieron los acontecimientos de abril de 1974 para justificar que, treinta años después, se reconozca la existencia de *unidades de ensino estruturada* como experiencia innovadora (Sanches, 2007). La autora se pregunta si la sociedad se ha olvidado de las clases especiales, creadas en 1940, que estando dentro de las escuelas se organizaban de tal manera que el alumnado con discapacidad tuviese horarios diferentes para que no pudiera cruzarse con el resto del alumnado.

Aunque Italia y Noruega participan en este modelo, no disponen de modalidad de aula enclave o unidad específica de educación especial (Carbonell, 2009).

En la Unión Europea existen varios países, entre los que se encuentra Italia, con una corriente que apuesta por la inclusión del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria. El sistema educativo italiano está configurado para que todo el alumnado con discapacidad asista a la escuela ordinaria con diversos apoyos, quedando abolidos los centros y aulas especiales desde finales del siglo pasado (Dettori, 2009).

El sistema educativo noruego lleva a cabo un proceso similar desde 1990. Durante esa década se llevaron a cabo cambios para incluir al alumnado con discapacidad, recibiendo apoyo específico en el aula ordinaria y un servicio de asesoramiento y orientación pedagógica para el profesorado de los centros (European Agency for Development in Special Needs Education, 2004).

2.3.2 El aula de educación especial en España.

Para Ruiz (2007), esta modalidad de escolarización comenzó a darse en la década de los ochenta, donde se empezaron a crear aulas de educación en centros ordinarios en las poblaciones alejadas de las grandes ciudades, o muy lejanas a centros de educación especial. De esta manera se generaba un recurso específico, dentro de un colegio ordinario, para dar respuesta al alumnado con discapacidad y, a la vez, permitía que pudiesen compartir algunas actividades con el resto de compañeros del centro, como recreos y momentos de descanso, excursiones, actividades extraescolares o complementarias e, incluso, algunas materias con contenido curricular.

Que exista un aula de educación especial en el centro ordinario no supone que las prácticas que se den sean inclusivas, o se realicen interacciones periódicas entre el alumnado del aula de educación especial y el resto de compañeros del centro. El lugar donde se establezcan las instalaciones del aula de educación especial forma parte de una estrategia para fomentar la interacción en espacios y tiempos comunes con el resto de personas del centro. Si el aula se ubica en un lugar apartado, de poco tránsito, donde el alumnado permanezca apartado, no permitirá las relaciones con otros compañeros ni será visible para la comunidad educativa (Ramírez, 2010).

Es cierto que estar escolarizado en un centro ordinario proporciona beneficios para el alumnado con discapacidad y el resto de la diversidad de estudiantes. Aun así, aunque el alumnado pueda contar con aulas de educación especial en los centros ordinarios, como una modalidad que le permita escolarizarse en un entorno normalizado, deben intentarse llevar a cabo una inclusión parcial o total en el aula ordinaria (Martínez, 2000).

Además de la importancia de ubicar el aula de educación especial en el centro ordinario, es necesario planificar los momentos y espacios donde se pueden llevar a cabo acciones inclusivas con el alumnado escolarizado en ellas (Pérez, Guillén, Pérez, Jiménez y Bonilla, 2008). Para ello, los autores ofrecen una serie de pasos necesarios para programar la inclusión:

- En primer lugar, se debe buscar el tutor de aula ordinaria con el que se debería llevar a cabo la inclusión.
- En segundo lugar, se debe tratar de determinar el área curricular en la que se llevará a cabo la acción inclusiva en el aula ordinaria en función de los intereses del alumno del aula de educación especial y las características del área. En este sentido hay áreas, como las enseñanzas artísticas o la educación física, que por sus peculiaridades podrían fomentar mayores interacciones.
- El tercer paso, está enfocado a trabajar en aquellos lugares que no estén vinculados con las áreas y el currículo. Nos referimos a los momentos de ocio como los recreos donde es necesario llevar a cabo prácticas como la tutorización, en el que el alumnado del aula de educación especial puede estar acompañado por el tutor u otro compañero/a que servirá de recurso natural de apoyo.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía define a esta modalidad como *Aulas específicas de educación especial en centros ordinarios*. Según el *Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*, está destinada al alumnado con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad, que requieran adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad. Hasta los dieciséis años pueden estar

escolarizados en estas aulas, aunque se puede prorrogar hasta los veinte años. En cuanto a la ratio no hay un número fijo, ya que dependerá de las necesidades del alumnado: de 3 a 5 para trastornos generalizados del desarrollo, de 6 a 8 para personas con discapacidad sensorial, o de 8 a 10 para personas con movilidad reducida.

La escolarización ajustada para el alumnado, por ejemplo con trastornos generalizados del desarrollo, está en función de los recursos con los que cuenta el centro para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas. Si las características del aula ordinaria no pueden atender las demandas del alumnado con necesidades educativas, es cuando las *aulas específicas de educación especial en centros ordinarios* se convierten en la alternativa que mantenga al alumno en el centro, favoreciendo la interacción con otros alumnos en diversas actividades (Pérez *et al*, 2008).

Aunque la escolarización en este tipo de aulas puede propiciar un espacio para relacionarse con otros alumnos del centro, debe ser la opción que se tome cuando las medidas más inclusivas, dentro del aula ordinaria, no han dado resultado (Olmedo, 2008).

En Baleares, el primer centro de educación especial para el alumnado con trastorno generalizado del desarrollo se puso en marcha en 1980. Poco después se comenzaron a llevar a cabo acciones de escolarización combinada, hasta que en 1990 se crearon en esta Comunidad Autónoma las primeras aulas de educación especial dentro de los centros ordinarios (Morueco *et al*, 2008).

Esta modalidad de escolarización recibió el nombre de *Aula Sustitutoria de Centro Específico*, aunque actualmente la Consejería de Educación, Cultura y Universidades del Gobierno de las Islas Baleares la denomina *Unidad educativa con currículo propio* inserta en centros ordinarios sin dependencia de los centros de educación especial, según la *Orden de la Consejería de Educación y Cultura, de 29 de enero de 2009, por la cual se regula la creación y el funcionamiento de las unidades educativas con currículum propio*. Estas aulas pueden tener hasta siete alumnos, aunque la ratio puede disminuir si alguno de sus integrantes tiene una necesidad de apoyo generalizado, pudiendo estar escolarizados hasta los dieciocho años.

La modalidad está destinada al alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad intelectual con o sin trastorno de personalidad, a trastornos generalizados del desarrollo, a discapacidad motriz o a plurideficiencias, que no puedan seguir el currículo del aula ordinaria pero no por ello deban estar en un entorno segregado, pudiendo llevar a cabo un proceso educativo en la *unidad educativa de currículo propio* con un tutor a cargo y participar en otras actividades del centro ordinario (Merino, 2008).

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Generalitat Valenciana define a esta modalidad como *Aulas Específicas de Educación Especial*, según el *Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales*, destinada al alumnado que requiera adaptaciones que se alejen en grado extremo del currículo, considerándose como la alternativa que mejor se adapta a las necesidades del alumnado. Aun así, según la Consejería, la creación de estas unidades responde preferentemente al principio de sectorización, acercando el recurso a los usuarios, cuando la demanda requiera acercar esta modalidad a zonas rurales o poblaciones alejadas.

El *aula específica de educación especial* debe ser una opción a tener en cuenta cuando el alumnado no pueda recibir la atención diferenciada e individualizada en el contexto del aula ordinaria (Lledó, Fernández y Grau, 2006). Aunque se ubica en un entorno socializador, el aula específica puede derivar en un recurso aislado, por lo que los centros educativos con aula específica deben recoger en su proyecto y en el plan de atención a la diversidad, los objetivos y actividades que se plantean para el alumnado, con la finalidad de facilitar la integración.

Los centros ordinarios no están preparados para responder ante el alumnado con discapacidad que, por sus características individuales, no puede participar del currículo con el resto de sus compañeros. Por ello, las aulas específicas intentan combinar las posibilidades educativas de los centros de educación especial con las ventajas de la integración en un contexto normalizado como es el centro ordinario (Bellver, Díez, López y Navarro, 2009).

En el País Vasco, el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura denomina a esta modalidad de escolarización, según el *Decreto 118/1998 de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales*, como *Aulas Estables*. Están destinadas al alumnado cuya escolarización requiera una atención individualizada y un currículo diferenciado, fundamentalmente en secundaria, con el objetivo de llevar a cabo un proceso de tránsito a la vida adulta.

Para Martínez (2000), el término "*estable*" en la denominación de estas aulas se basa en dos motivos:

- La asignación de recursos estables en función de las necesidades educativas del alumnado: un tutor, un auxiliar de aula, o el material y equipamiento específico entre otros.
- Ser un referente para los estudiantes escolarizados en esta modalidad que comparte espacios comunes, horarios y otras actividades con el centro ordinario en el que está enclavada.

Surgen en 1982, a partir del Plan de Educación Especial del Gobierno Vasco, como una alternativa educativa al alumnado de educación especial para acceder a centros públicos ordinarios a través de un soporte de aulas de educación especial, con el objetivo de ser un elemento integrador, intentando que su alumnado estuviese el menor tiempo posible en ellas para no terminar originando una segregación (Orcasitas, 2003).

El alumnado debe estar escolarizado preferentemente en el aula ordinaria, adecuando recursos, metodología y llevando a cabo adaptaciones curriculares, de manera que se limite la alternativa del *aula estable* como última opción (Vega y Garín, 2012).

En Galicia, las primeras unidades de aulas de educación especial ubicadas en centros ordinarios se crearon a finales de los setenta, junto con los primeros servicios de orientación educativa (Núñez y Salvado, 1999).

La Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia otorga a esta modalidad el nombre de *Aulas Específicas de Educación Especial*.

Según el *Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia*. Se definen como el recurso más adecuado para atender las necesidades educativas especiales de determinado alumnado, facilitando la participación y la posibilidad de compartir actividades y espacios del centro ordinario que favorezcan la inclusión.

La edad máxima para permanecer en ellas es de diecinueve años, y la ratio que puede escolarizarse en *aulas específicas* es de cinco alumnos como máximo, aunque excepcionalmente la Consejería podría variar el número en función de las necesidades del alumnado que se atiende. El alumnado participa en dinámicas del aula ordinaria y en actividades que se realizan en el centro, de manera que se beneficia del entorno normalizado a la vez que fomentan valores de convivencia y tolerancia hacia el resto del alumnado.

Zabalza y Cid (2004) realizaron un estudio para analizar las medidas organizativas que se utilizan para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas en los centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Galicia, conocer la situación de los alumnos y el tipo de escolarización en el que se encontraban. La muestra estaba compuesta por los directores de 1.725 centros, excluidos los de centros de educación especial, a los que se les administró un cuestionario descriptivo elaborado *ad hoc*. Entre los resultados, destaca que el tipo de escolarización que sobresalía era la del apoyo a tiempo parcial fuera del aula ordinaria para el 47 % del alumnado, el apoyo a tiempo completo en un aula separada para el 24,9%, por último, la opción de aula de educación especial en centro ordinario estaba destinada al 0,6 % del alumnado. Aunque el aula de educación especial fuese contemplada para un reducido número de alumnos, debemos tener en cuenta que casi el 30 % del alumnado recibía apoyo a tiempo completo en un aula separada de su grupo natural de compañeros.

En Murcia, el *Decreto 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado*, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, designa a esta modalidad con el nombre de *Aulas Abiertas Especializadas*, entendiéndolas como un medio de respuesta abierto y normalizado para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales graves y

permanentes. En este sentido, las aulas abiertas pueden ser genéricas, dando servicios especializados en entornos normalizados al alumnado gravemente afectado, o específicas, con el mismo objetivo pero destinadas al alumnado que presenta trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad auditiva severa asociada a una discapacidad intelectual, o alumnado con pluridiscapacidad. Según la Consejería, la edad máxima para permanecer en las *Aulas Abiertas Especializadas* es de dieciséis años, prorrogables hasta los dieciocho años.

Las *aulas abiertas* se presentan como una medida que proporciona entornos estructurados, necesarios para el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, permitiendo proporcionarle una atención individualizada que no se da en el aula ordinaria a aquellas personas que necesitan un apoyo extenso y adaptaciones curriculares significativas.

Las *aulas abiertas especializadas* atienden a grupos con una ratio de entre tres y cinco alumnos en la etapa de infantil, y de cuatro a seis en la educación obligatoria, de manera que alternen su proceso de aprendizaje con un grupo de referencia en un aula ordinaria, dependiendo de las características e intereses del alumnado (Navarro, 2011). Cuentan con los recursos materiales necesarios y un equipo compuesto por el tutor del aula, el maestro de audición y lenguaje y el auxiliar técnico, además del resto de profesionales y educadores del centro ordinario donde estén insertas.

Aunque las *aulas abiertas* facilitan la inserción del alumnado en los centros ordinarios, siguen siendo un recurso de carácter extraordinario con la finalidad de proveer un entorno natural y normalizado a sus beneficiarios (Sánchez y Sotomayor, 2010).

Lozano, Alcaraz y Colás (2010) realizaron una investigación donde se evaluaba la intervención educativa de un programa para trabajar la comprensión de emociones y creencias en el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo. La investigación se realizó con siete alumnos de Educación Primaria y cinco de Educación Secundaria. De estos alumnos, cuatro estaban escolarizados en aulas de educación especial en centros ordinarios de secundaria, uno en aula de educación especial en un centro ordinario de primaria, seis en aula ordinaria y un alumno que estaba escolarizado en

centro de educación especial. Tras la entrevista de los docentes y el análisis de los resultados se concluyó que el programa mejoraba positivamente las habilidades sociales y la comprensión de las emociones, aunque no ofrecían conclusiones en función de otros factores como la modalidad de escolarización en la que estaba inserto el alumnado.

Lozano, Alcaraz y Bernabeu (2012) llevaron a cabo un estudio de caso centrado en el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo de un aula abierta específica de educación secundaria en Murcia. En la investigación se describió el proceso que se implementó para enseñar competencias emocionales donde se extrajeron, como conclusiones, que las variables del contexto del aula influían en el aprendizaje de emociones, valorando positivamente el ambiente estructurado que ofrecía esta modalidad de escolarización para las características del alumnado. La investigación no reflejó la interacción del alumnado del aula abierta específica con el resto del alumnado que componía el centro.

En Navarra, el Departamento de Educación del Gobierno Autónomo nombra a estas aulas como *Unidades de transición o Unidades de Currículo Especial* que, según la *Orden 93/2008 por la que se regula la atención a la diversidad*, son unidades que proporcionan un ambiente altamente estructurado y organizado, al mismo tiempo que permite al alumnado beneficiarse de las posibilidades integradoras y normalizadoras de un contexto ordinario.

La Comunidad Foral de Navarra comenzó a escolarizar al alumnado con discapacidad intelectual en secundaria durante el curso 1995-1996, año en el que la legislación incluyó, entre otras alternativas, la modalidad de aula de educación especial en centros ordinarios a las que se le confiere cierta flexibilidad, donde el alumnado participa también en las actividades del centro y en determinadas áreas en un aula ordinaria (Alonso, 2011).

Las *unidades de currículo especial* atienden a un pequeño grupo de alumnos, cuya ratio ronda entre tres y siete estudiantes, que durante la etapa de secundaria pueden estar escolarizados hasta los veintiún años. El objetivo, según Lizasoain (2012), es dotar de instalaciones que permitan la participación en determinadas actividades con el resto

del alumnado, a la vez que puedan recibir una enseñanza adaptada en un aula específica destinada a la autonomía, el tránsito a la vida adulta y las habilidades pre-laborales.

El marco legislativo da instrucciones para la escolarización en *unidades de currículo especial* al alumnado con discapacidad intelectual con déficit intelectual ligero, o medio, por lo que el cociente intelectual es el factor que prima para determinar la modalidad. Esto deja en segundo plano la responsabilidad de los centros escolares para ofrecer las adaptaciones necesarias para poder responder a la diversidad del alumnado (Aparicio, 2007).

En la Comunidad de Navarra, además de las *unidades de currículo especial*, existe otra modalidad similar denominada *aula alternativa a centro de educación especial en zona rural*, insertada en centros ordinarios, cuyo objetivo es acercar estas unidades a zonas rurales alejadas de centros de educación especial con la finalidad de evitar largos desplazamientos y acercar los recursos al entorno de los beneficiarios (Elcarte, 2002).

Como hemos visto, las diferentes Comunidades Autónomas ofrecen alternativas similares aunque difieren en determinados aspectos como: las denominaciones que reciben este tipo de aulas, las características del alumnado al que va dirigida la modalidad, las ratios que se ofrecen que, en muchos casos, varían según las necesidades del alumnado, o la edad máxima de escolarización. En cuanto a este último aspecto, aunque la escolarización obligatoria finaliza a los dieciséis años de edad, se refleja un consenso entre las comunidades para seguir ofreciendo el recurso de manera que se prorrogue su estancia en el centro ordinario. Las diversas aulas de educación especial en centros ordinarios tienen una tendencia hacia la inclusión, aunque las normativas de las diferentes Comunidades Autónomas no se ajustan a este propósito.

Se expone la tabla 3 con la finalidad de ofrecer un resumen de distintas características de las diferentes aulas de educación especial en centros ordinarios en las diferentes Comunidades Autónomas.

Tabla 3: Cuadro resumen de características de las aulas de educación especial en centro ordinario por Comunidades Autónomas.

| | CANARIAS | ANDALUCIA | BALEARES | VALENCIA |
|-------------------------------|--|--|---|---|
| Denominación | Aulas Enclave. | Aulas específicas de educación especial en centros ordinarios. | Aula Sustitutoria de Centro Especifico (ASCE), actualmente Unidad educativa con currículo propio. | Aulas Específicas de Educación Especial. |
| Características del alumnado | Alumnado con necesidades educativas especiales, que requiere de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo. | Alumnado con condiciones personales de discapacidad, que requiera adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad. | Alumnado con discapacidad intelectual moderada con o sin trastorno de personalidad, a trastornos graves del desarrollo, a discapacidad motriz severa o a plurideficiencias, que necesita apoyos y adaptaciones curriculares significativas. | Alumnado que requiera adaptaciones que se alejen en grado extremo del currículo, considerándose como la alternativa que mejor se adapte a las necesidades del alumnado. |
| Edad máxima de escolarización | Hasta los 16 años pudiendo prorrogarse hasta los 21 años. | Hasta los 16 años pudiendo prorrogarse hasta los 20 años. | Hasta los 16 años pudiendo prorrogarse hasta los 18 años. | Hasta los 16 años pudiendo prorrogarse hasta los 20 años. |
| Ratios | De 3 a 4 para alumnado gravemente afectado, de 4 a 5 para el alumnado con escaso nivel de autonomía cuyo referente curricular esté en Educación Infantil, de 6 a 8 para el alumnado que no requiera supervisión. | De 3 a 5 para trastornos generalizados del desarrollo, de 6 a 8 para personas con discapacidad sensorial, o de 8 a 10 para personas con movilidad reducida. | Hasta siete alumnos, aunque la ratio puede disminuir si alguno de sus integrantes tiene una necesidad de apoyo generalizado. | Se adaptará a las necesidades del alumnado. |

Tabla 3: (Continuación) Cuadro resumen de características de las aulas de educación especial en centro ordinario por Comunidades Autónomas.

| | PAIS VASCO | GALICIA | MURCIA | NAVARRA |
|-------------------------------------|---|---|--|---|
| Denominación | Aulas Estables Aulas | Específicas de Educación Especial | Aulas Abiertas Especializadas | Unidades de transición y Unidades de Currículo Especial |
| Características del alumnado | Alumnado cuya escolarización requiera una atención individualizada y un currículo diferenciado, fundamental- mente en secundaria, con el objetivo de llevar a cabo un proceso de tránsito a la vida adulta. | Alumnado que, por la gravedad o permanencia de sus necesidades educativas, requiera recursos y atenciones que no puedan proporcionarse en contextos ordinarios. | Alumnado gravemente afectado, con trastornos generalizados del desarrollo, discapacidad auditiva severa asociada a una discapacidad intelectual, o alumnado con pluridiscapacidad. | Alumnado con discapacidad intelectual con déficit intelectual ligero o medio, trastornos generalizados del desarrollo y/o trastornos graves de la comunicación. |
| Edad máxima de escolarización | Hasta los 16 años pudiendo prorrogarse hasta los 21 años. | Hasta los 16 años pudiendo prorrogarse hasta los 19 años. | Hasta los 16 años pudiendo prorrogarse hasta los 18 años. | Hasta los 16 años pudiendo prorrogarse hasta los 20 años. |
| Ratios | El número de alumnos y alumnas no será superior a cinco. | Cinco alumnos como máximo, aunque excepcionalment e podría variar en función de las necesidades del alumnado que se atienda. | Entre tres y cinco alumnos en la etapa de infantil, y de cuatro a seis en la educación obligatoria | Una ratio de entre 3-7 alumnos. |

En la Comunidad Autónoma Canaria las aulas de educación especial en centro ordinario reciben la denominación de *aulas enclave*, que adquieren su nombre debido a su disposición física, ya que son clases cuyo "enclave" se encuentra en un centro ordinario de infantil, primaria o secundaria (Alemán, 2008).

Esta modalidad de escolarización comenzó a funcionar en la provincia de Las Palmas durante el curso escolar 1994-1995 en un centro de Primaria de la isla de Fuerteventura y, posteriormente, durante el curso 1999-2000 se crea la primera de las aulas enclave en la etapa de Secundaria, enfocada al alumnado con necesidades educativas por motivos de discapacidad intelectual, trastornos generalizados del desarrollo y otras discapacidades físicas o sensoriales, que requiere de adaptaciones curriculares que se alejen significativamente del currículo ordinario, posibilitando la participación en actividades inclusivas con el resto de compañeros (Auyanet *et al*, 2004).

La Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias define a las *aulas enclave*, según el *Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias*, como unidades de escolarización, situadas en centros escolares ordinarios, donde se ofrece una respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas que precisa de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias, y precisa de la utilización de recursos extraordinarios. Esta escolarización no supone una situación irreversible, ya que tiene carácter revisable y puede prorrogarse hasta los veintiún años de edad.

En cuanto a las ratios, la Consejería propone un número variable de alumnos dependiendo de las necesidades que presenten, siendo de 3 a 4 para alumnado gravemente afectado, de 4 a 5 para el alumnado con escaso nivel de autonomía personal y que su referente curricular esté en Educación Infantil, y de 6 a 8 para el alumnado con autonomía suficiente que no requiera de la supervisión constante.

Respecto al currículo, tienen una concreción curricular adaptada denominada *Programa de Tránsito a la Vida Adulta en la Comunidad Autónoma de Canarias* (González y Cámara, 2006), que desarrolla las competencias básicas en el ámbito de la autonomía personal y social en la etapa de primaria, y un programa de tránsito a la vida adulta en la etapa de secundaria.

Aunque las características descritas puedan favorecer a su alumnado, existen pros y contras que deben ser tenidos en cuenta para favorecer las prácticas inclusivas. Alemán

(2008) nos indica que las *aulas enclave* tienen una serie de ventajas que las hacen una modalidad interesante para el alumnado que está escolarizado en ellas. Entre las ventajas se encuentran las siguientes:

- El alumnado tiene más posibilidades de tener una enseñanza adaptada a sus ritmos de aprendizaje.
- La convivencia en el centro ordinario, compartiendo actividades con otros alumnos, reporta beneficios a todo el alumnado, siempre que estas actividades estén supervisadas y planificadas.
- El currículo, a pesar de alejarse del que sigue el resto del alumnado, está orientado a aprendizajes funcionales encaminados a la autonomía personal o a la comunicación.
- Determinados aprendizajes están individualizados hacia las necesidades de cada uno de los alumnos.
- El aula está situada en un entorno normalizado que permite la relación con otros compañeros en muchos momentos de la jornada.

El *aula enclave* permite la adaptación de los recursos del centro ordinario y se aleja de las posibles limitaciones de interacción de los centros de educación especial. Aun así, la autora también resalta una serie de inconvenientes de este tipo de aulas como puede ser:

- La posibilidad de recibir términos despectivos hacia el aula y sus integrantes, como "la clase de los torpes o anormales", que podría dificultar los objetivos de inclusión.
- Que las unidades se encuentren aisladas en el centro, desde el punto de vista de ubicación o en cuanto a los procesos y actividades de inclusión.
- El aislamiento que podría sufrir o percibir el tutor del aula enclave, por falta de motivación o por parte de otros educadores, que derivase en una rutina que no beneficiase al alumnado.
- La falta de recursos materiales y humanos necesarios para apoyar al alumnado del aula enclave.

Esta modalidad de escolarización tiene el objetivo de dar un proceso de enseñanza lo más adaptado posible a las características del alumnado con discapacidad, a través de un tutor que cuenta con la ayuda de un auxiliar para un grupo reducido, y siguiendo el principio de sectorización, acercando el recurso al entorno donde reside el alumnado del *aula enclave* (Núñez, 2009). Teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes expuestos, el *aula enclave* precisa de acciones programadas que redunden en el alumnado de forma positiva. El alumnado de aula enclave en los centros ordinarios de educación secundaria precisa de la planificación de actuaciones enfocadas a la inclusión, que repercute a nivel del aula ordinaria pero también en el resto de personas que conforma la comunidad escolar (Leal, 2010).

La modalidad de escolarización de *aulas enclave* dentro de los centros ordinarios ha originado un mayor esfuerzo de organización, en el aula y el centro donde se encuentran ubicadas, pero ha repercutido en la normalización y sensibilización de la comunidad educativa en torno a la inclusión de su alumnado (Auyanet *et al*, 2004). Esto, no debe hacernos pensar que los cambios que se han producido den origen a la inclusión del alumnado de *aula enclave*, puesto que la inclusión supone la participación de todo el alumnado en un mismo espacio físico, atendiendo a sus individualidades, donde todos conviven y comparten experiencias (Aleman, 2008).

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN



METODOLOGÍA

1. Diseño de la investigación
2. Objetivos de la investigación
3. Método
 - 3.1 Fases del estudio
 - 3.2 Población y muestra; la selección de los casos
 - 3.3 Instrumentos
 - 3.3.1 Entrevistas
 - 3.3.2 La observación
 - 3.3.3 El diario de campo
 - 3.3.4 El análisis de documentos
 - 3.4 Procedimiento
4. Análisis de la información
 - 4.1 Establecimiento de un sistema categorial
 - 4.1.1 Categorización de las entrevistas
 - 4.1.2 Categorización de la observación en el aula
 - 4.2 El sistema categorial de observaciones en el recreo
 - 4.3 Análisis de los documentos
5. La validez en la investigación: el proceso de triangulación y contraste.



1. Diseño de la investigación.

De modo habitual y tradicionalmente, en la investigación educativa, el debate de los paradigmas ha sido tratado de forma dicotómica: paradigma positivista frente a paradigma interpretativo o cualitativo.

Albert (2006) hace un compendio de los enfoques teóricos de investigación de las ciencias sociales describiendo las características de los paradigmas positivista e interpretativo. Para el autor, *el paradigma positivista*, denominado también racionalista y empírico-analítico, ha sido el dominante en la investigación educativa, tratando de adaptar el modelo de las ciencias experimentales a las ciencias sociales y defender determinados supuestos sobre la concepción del mundo y el modo de conocerlo. Estos supuestos son:

- El mundo natural tiene existencia propia independientemente de quien lo estudia.
- Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados.
- El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares con independencia de quien lo descubre.
- Utiliza la vía hipotética deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.

De esta forma, se parte del modelo hipotético-deductivo de la ciencia y se otorga validez a aquellas proposiciones que se fundamentan en la realidad. Llevadas estas ideas al campo de la educación, aspira a descubrir leyes sobre los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas.

Para Albert (2006), *el paradigma interpretativo*, denominado también cualitativo, naturalista o humanista, engloba un conjunto de corrientes cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social como alternativa

a los planteamientos positivistas de las ciencias sociales, cuyos postulados se podrían resumir de la siguiente manera:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.
- La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos; por tanto, es imposible explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos de las ciencias naturales. Su interés por la intencionalidad de las actuaciones más que por la causalidad será la nota más peculiar de este paradigma.
- Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y estos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento de los criterios de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad.

Para la corriente interpretativa, la realidad es múltiple, es intangible, únicamente puede ser estudiada de forma holística o global. La finalidad de la investigación científica radica en comprender los fenómenos educativos a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. Es decir, la investigación cualitativa asume un punto de vista diferente que se focaliza en la construcción social de un individuo o varios individuos de un mismo grupo (Erikson, 1989).

Esta prevalencia de lo cuantitativo frente a lo cualitativo tiene un punto débil y es el hecho de que la realidad educativa tiene un carácter complejo que plantea problemas de más difícil resolución en muchos casos que los de las ciencias físico-naturales, ya que las creencias y valores o significados no son directamente observables y es necesario la utilización de un enfoque que profundice en la realidad objeto de estudio (Albert 2006).

La investigación realizada se enmarca en el paradigma interpretativo desde un enfoque etnográfico. La etnografía tiene sus orígenes en la antropología, cuyo objetivo inicial era estudiar culturas exóticas y desconocidas y ha evolucionado desde este enfoque clásico, donde se suponía que el investigador podría retener objetividad al

explorar una nueva cultura, a una etnografía reflexiva, donde el investigador se incluye como observador participante en un grupo específico de personas (Crowley-Henry, 2009).

Eisenhart (1988) define la etnografía como un enfoque de investigación sistemática con la finalidad de comprender la realidad global de un grupo. Para Hammersley y Atkinson, (1994) la etnografía es un método de investigación social que trabaja con una amplia gama de fuentes de información donde el investigador participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, o entrevistando a las personas de un grupo.

Mediante la etnografía, el investigador se introduce en un escenario de grupo para aprender de cerca la cultura de ese conjunto como puede ser una empresa, organización o un grupo específico de personas, cuyo resultado final es una descripción densa de la naturaleza del fenómeno (Mayan, 2001).

La investigación etnográfica toma relevancia en el terreno educativo, ahondando en las relaciones que se producen entre docentes y discentes, contextualizadas dentro de las sociedades donde tienen lugar los procesos educativos (Jimeno, 2000). El objetivo de la etnografía en el campo educativo es aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los agentes que participan en ese contexto donde, habitualmente, esos datos corresponden a procesos educativos tal como ocurren naturalmente (Goetz y Lecompte, 1988).

La investigación etnográfica se asienta en un paradigma interpretativo que se aleja del positivismo y, como tal, tiene una serie de características que le son propias. Para Erickson (1989), este tipo de metodología es particularmente apropiado cuando se necesita saber más sobre:

- Lo que está sucediendo en un lugar en particular, más que en un gran número de lugares.
- Las perspectivas de significado de los actores específicos en acontecimientos específicos.

- El análisis de acontecimientos naturales cuando estamos, logística o éticamente, limitados para cumplir condiciones experimentales de control.
- La identificación de vínculos causales específicos que no pueden ser identificados mediante métodos experimentales.

Es decir, se busca profundizar en la realidad de un individuo o un grupo más allá de la concepción cuantitativa en contextos donde, por diversas circunstancias, no se puede enfocar la investigación desde una metodología de control de variables. Atkinson y Hammersley (1998) subrayan que, aunque existen múltiples formas de conceptualizar la etnografía, es una forma de investigación social en la que se cumple una serie de características:

- Tiene un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales particulares, en lugar de la prueba de hipótesis sobre ellos.
- Tiene una tendencia hacia el trabajo de datos "no estructurados", es decir, datos que no han sido codificados en el punto de recogida de datos en términos de un conjunto cerrado de categorías analíticas.
- Se enfoca en la investigación de un pequeño número de casos, tal vez sólo un caso, en detalle.
- El análisis de datos implica una interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas.

Para Goetz y Lecompte (1988), desde la etnografía, dependiendo de diversos supuestos teóricos, los investigadores enfocan la realidad social de manera diferente. Conceptualizan estos supuestos en cuatro dimensiones diferentes; inductiva-deductiva, generativa, constructiva-enumerativa y subjetiva-objetiva.

La *dimensión inductiva* nos sitúa en el lugar de la teoría en la investigación. Parte de la recogida de datos, mediante observación empírica, para construir luego categorías y proposiciones teóricas.

La etnografía, parte de una *dimensión constructiva* que hace referencia a los modos de formulación y diseño de las unidades de análisis, a partir de una estrategia

constructiva orientada al descubrimiento de constructos analíticos o categorías que se obtienen a partir de los datos recabados. Por el contrario, desde la dimensión enumerativa las unidades de análisis son definidas de antemano.

La *dimensión generativa* hace referencia al lugar de la evidencia en la investigación que, desde la etnografía, se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia.

Por último, la investigación etnográfica, a la hora de recabar datos, se aproxima a una *dimensión subjetiva*, puesto que su propósito es reconstruir categorías específicas que los individuos estudiados utilizan en la conceptualización de sus propias experiencias y de su constructo del mundo.

Para Pérez (1983), el paradigma ecológico, que surge a finales de la década de los 70, plantea la investigación desde enfoques metodológicos etnográficos, situacionales y cualitativos, percibiendo la vida en el aula en términos de intercambios socioculturales donde los agentes que intervienen en ella no son individuos aislados sino miembros de un grupo, en un contexto institucional, donde se generan interacciones grupales o colectivos. Este paradigma está definido por las siguientes características que definen el enfoque ecológico de la investigación:

- Se asume que el aula es un espacio donde los intercambios no se producen de manera mecánica sino que responden al comportamiento de los agentes en función de las demandas del medio.
- El análisis de estos contextos debe hacerse desde una perspectiva interdisciplinar que permita adoptar aportaciones conceptuales de diferentes ámbitos de investigación social.
- El aula es un sistema vivo, que se configura mediante la participación activa de las personas que la componen, por lo que se convierte en un espacio social de comunicación e interacción.
- La vida en el aula adopta las características de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia, por lo que tanto investigadores como docentes están sujetos a esas exigencias.

- El paradigma ecológico, en lugar de preguntarse por la eficacia de comportamientos o estrategias de los componentes del aula, se centra en el porqué se comportan de una determinada manera en ese contexto. Es decir, se parte de la necesidad de investigar lo que ocurre en el aula e inferir las razones de esas situaciones.

Dado el carácter dinámico del aula enclave, el contexto y la finalidad en que está ubicada, los procesos que se dan en ella y las características individuales de los participantes, nuestra investigación se sitúa en los modelos precursores del *paradigma ecológico de investigación en el aula* a los que contribuyeron Tikunoff (1979) y Doyle (1979, 1980).

El modelo ecológico de Tikunoff (1979), tal como recoge Marchena (2002), se desarrolla sobre una compleja estructura de variables interdependientes y específicas de la situación en la que está inmersa el aula. Aunque aparezcan constantes en otros escenarios son siempre situacionales, porque son los individuos de esos contextos los que les confieren significación a los sucesos. El autor las denominó variables contextuales que, a su vez, se dividen en variables situacionales, experienciales y comunicativas.

Las *variables situacionales* son aquellas que definen el clima psicosocial y físico donde se llevan a cabo los intercambios. Dentro de esta variable se sitúan los objetivos de docentes como los del alumnado y el escenario o marco de convivencia compuesto por la configuración del espacio, la organización del tiempo, el desempeño de roles y la realización de tareas.

Los significados y experiencias previas de los agentes participantes son utilizados por alumnos y docentes para procesar los nuevos intercambios y experiencias que viven, lo que da lugar a las *variables experienciales*.

Las *variables comunicativas* hacen referencia a la información que se da en el proceso instructivo a nivel intrapersonal, procesado por el alumnado, en el nivel interpersonal, mediante el intercambio de información, y a nivel grupal, a través de

información que el individuo recibe como miembro de grupo en forma de normas o informaciones genéricas.

Para Doyle (1979, 1980), el aprendizaje en el aula se da a lo largo de un prolongado periodo de tiempo en un grupo social, que se encuentra inmerso en un contexto intencional y evaluador que influye de manera determinante en el ámbito de significación de los acontecimientos para los docentes y el alumnado.

El eje central de la vida en los centros se basa en la concreción de la estructura de tareas académicas a través del intercambio, definiendo el clima ecológico, las expectativas del grupo y las normas que rigen el contexto. El aula es un sistema complejo de relaciones e intercambios en el que la información surge de múltiples fuentes y se transmite en diversas direcciones, por lo que requiere el desarrollo de capacidades y esquemas de interpretación por parte de los individuos involucrados. Además, las expectativas y objetivos que se dan en el aula son variados y no se limitan a la transmisión de conocimiento. También se genera una convivencia en la que entran en juego los compromisos, los vínculos y las metas paralelas de los participantes.

El estudio de casos múltiples.

Los estudios de caso comenzaron a utilizarse en los años setenta en el ámbito de la educación (Shaw, 2003). El estudio de caso debe considerarse siempre como el estudio de una instancia en acción y debe entenderse en el contexto de la tradición histórica interpretativa (Pérez, 1983).

Para Calvo (1992), el estudio de casos es una forma de abordar la etnografía, existiendo una gran compatibilidad entre los objetivos teóricos y metodológicos de ambas maneras de aproximarse al análisis de procesos sociales. Para la autora, el estudio de caso se define *como el análisis y la comprensión particular de una situación concreta con el objeto de detectar e identificar prácticas y procesos cotidianos, locales e inmediatos, y de realizar un análisis integrado y comprensivo de esa situación.* (P.13)

Esto supone ahondar en los procesos de una realidad social particular de manera que nos permita comprenderla y, además, traducir esa comprensión local a conceptos amplios, siendo la vía que nos permite partir de lo concreto al conocimiento y explicación de lo general. Rodríguez, Gil y García (1996) describen que un caso puede ser, entre otros, una persona, una organización, un programa, un acontecimiento particular, y en el entorno educativo, un alumno, un profesor o un claustro o una clase.

El diseño de casos colectivos, como define Stake (1994) al estudio de casos múltiples, se realiza cuando el interés se centra en un determinado número de casos de manera conjunta, de tal forma que se lleve a cabo el estudio intensivo de cada uno de esos casos. Es decir, el estudio de casos múltiples utiliza varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Para Stake (1998) el estudio de casos puede clasificarse en varios tipos diferenciando el estudio de caso *intrínseco*, *instrumental* y *colectivo*.

- El estudio de caso *intrínseco* pretende alcanzar una mayor comprensión de un caso concreto, sin que éste ilustre un determinado problema o sea representativo de otros casos, sino porque el caso en sí mismo es de interés.
- En el estudio de caso *instrumental* el objetivo es la comprensión de un tema o profundizar sobre una teoría general.
- El estudio de caso *colectivo* se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno o población.

Frente al diseño de caso único que puede ser intrínseco o instrumental, el diseño de caso múltiples o colectivos es más convincente y robusto, permitiendo la *replicación*, es decir, la capacidad para poder contestar a las respuestas a partir de la información parcial que se puede obtener con cada caso que se analice. Si el diseño se realiza para alcanzar resultados similares estaríamos ante una *replicación literal*, o ante una *replicación teórica* si los resultados que se alcanzan son opuestos pero por razones predecibles (Yin, 1984).

La investigación realizada utiliza un estudio de casos múltiple, considerando el estudio de casos como una estrategia en el diseño de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996; Sandin, 2003).

2. Objetivos de la investigación.

Los objetivos que enmarcan esta investigación se centran en las aulas enclave como modalidad de escolarización y se concretan de la siguiente forma:

1. Conocer el contexto del centro donde se encuentran situadas las aulas enclave.
2. Caracterizar el ambiente de las aulas enclave en la etapa de secundaria.
3. Estudiar las relaciones e interacciones sociales que mantiene el alumnado de las aulas enclave con el contexto donde están insertas.
4. Analizar la idoneidad del aula enclave como modalidad de escolarización desde la concepción del propio alumnado, sus familias y el profesorado:
 - 4.1 Las concepciones del alumnado y sus familias sobre la modalidad de escolarización y experiencias anteriores.
 - 4.2 Las concepciones de los profesionales en cuanto a la colaboración con el resto del profesorado, la participación del alumnado y el alumnado como recurso natural de apoyo.

De estos objetivos de investigación surge una serie de cuestiones de estudio que se reflejan en la tabla 4.

Tabla 4:

Objetivos de la investigación y cuestiones de estudio.

| OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | CUESTIONES DE ESTUDIO |
|---|--|
| 1. Conocer el contexto del centro donde se encuentran situadas aulas enclave. | Cuáles son las características que poseen los centros de secundaria que tienen insertas aulas enclave. Qué se expone en los documentos. |
| 2. Caracterizar el ambiente de las aulas enclave en la etapa de secundaria. | Cómo se produce la interacción entre el alumnado del aula enclave. Cuál es la disponibilidad que tiene el alumnado hacia las tareas. Cómo es la relación que se establece entre el profesorado y el alumnado. Cuáles son las diferencias y similitudes del ambiente en las aulas. |
| 3. Estudiar las relaciones e interacciones sociales que mantiene el alumnado del aula enclave con el contexto donde están insertas. | Ubicación del aula enclave en relación con los espacios comunes y la interacción social que se produce. Cuáles son las actividades y acciones inclusivas que se llevan a cabo en las aulas enclave y su relación con las interacciones entre iguales. Cómo es la interacción que se da en los momentos de recreo entre el alumnado del aula enclave y los compañeros del centro. |
| 4. Analizar la idoneidad del aula enclave, como modalidad de escolarización desde la concepción del propio alumnado, sus familias y el profesorado. | ¿Cómo percibe el alumnado del aula enclave esta modalidad? ¿Qué opinan las familias sobre esta modalidad de escolarización? ¿Cómo han sido las experiencias anteriores al aula enclave? Cuáles son las concepciones, limitaciones y ventajas que tienen los centros para promover la inclusión del alumnado del aula enclave. Qué necesidades de mejora exponen los participantes en cuanto al aula enclave. Cuál es el papel del resto del alumnado del centro como recurso natural de apoyo. Cuál es la participación del alumnado del aula enclave en las decisiones que se toman en el centro. |

3. Método.

3.1 Fases del estudio.

El diseño de una investigación cualitativa es un proceso de reflexión y planificación sobre la manera de abordar el objeto de estudio y exige que el investigador se posicione y adopte una serie de decisiones, no sólo durante la elaboración del proyecto de investigación y el inicio del proceso investigador, sino también durante y al finalizar el estudio (Sandin, 2003).

Es decir, si la realidad objeto de estudio es dinámica y está sujeta a múltiples variaciones e imprevistos, el diseño de una investigación cualitativa debe ser flexible. Por ello, a la hora de diseñar un proceso de investigación este puede ir desarrollándose conforme estamos inmersos en el estudio, aunque autores como Rodríguez, Gil y García

(1996), y Albert (2006) exponen cuatro fases principales, en las cuales se basa esta investigación, denominadas: fase preparatoria, fase de trabajo de campo, fase analítica y la fase informativa o elaboración del informe.

La *fase preparatoria* es una etapa de reflexión que integra el diseño y la planificación de la investigación. La *fase de trabajo de campo* es aquella donde el investigador toma contacto real con la situación dándose dos etapas diferentes: el acceso al campo y la recogida de datos. Una vez concluido el trabajo de campo, comienza la *fase analítica* donde el investigador realiza el análisis de la información obtenida aunque este análisis se produce simultáneamente en esta fase y la anterior, constituyendo un proceso cíclico y sistemático (Albert, 2006). Por último, la fase informativa es la etapa donde el proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados.

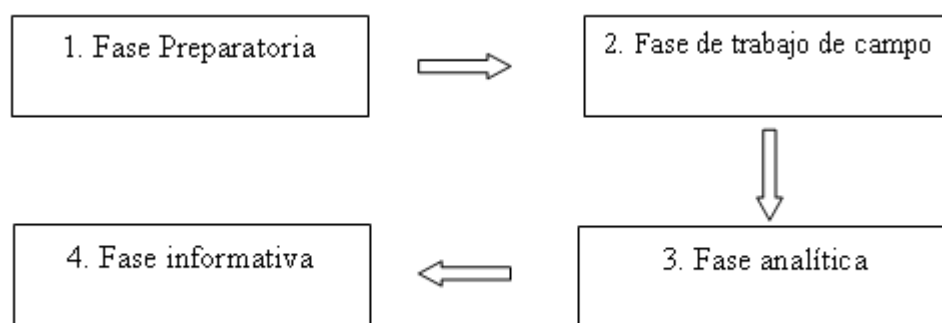


Figura 6: Fases generales de la investigación adaptado de Albert (2006); Rodríguez, Gil y García (1998).

El desarrollo de nuestra investigación, en función de las fases anteriormente citadas, se desarrolló de la siguiente manera:

Fase preparatoria

En el transcurso de esta etapa, que comenzó en mayo de 2011, se delimitó el objeto de estudio de la investigación que, por experiencia profesional y personal, se centró en la inclusión educativa del alumnado escolarizado en aulas enclave. Una vez delimitado

el t3pico comenzaron las revisiones te3ricas generales con la finalidad de conocer y profundizar sobre el mismo y tener una idea del estado actual de la cuesti3n.

El siguiente paso fue seguir con las revisiones bibliogr3ficas sobre el tema de estudio y la b3squeda de fundamentaci3n y perspectiva te3rica en las que se bas3 la investigaci3n, cuyo resultado, junto con las caracter3sticas singulares del contexto de estudio, fue posicion3ndonos en un tipo de investigaci3n de corte cualitativo.

Fase de trabajo de campo

En noviembre de 2012 comienzan las negociaciones de acceso con los centros seleccionados. Para ello, se mantuvieron contactos telef3nicos con la finalidad de concretar reuniones con las direcciones de dos centros con modalidad de aula enclave y presentar nuestro proyecto.

En el transcurso de esas reuniones, en diciembre de 2012, se exponen las l3neas de investigaci3n del proyecto a los directores de los dos centros. El centro I, despu3s de la reuni3n mantenida, tras acordar que se elaborase un documento con el que se nos diese autorizaci3n, nos facilita el acceso a las instalaciones y nos pide que tengamos una reuni3n con los familiares del alumnado con discapacidad escolarizado en el aula enclave.

En el centro II, mantienen una actitud predispuesta aunque no nos confirman de inmediato el acceso hasta hablar con los tutores de las aulas enclave. Transcurridas dos semanas, se nos notifica que podemos llevar a cabo la investigaci3n una vez finalizado el periodo vacacional de navidad, present3ndonos al profesorado y organizando una reuni3n con los familiares.

Ambos centros, debido a las caracter3sticas del alumnado, nos remiten al contacto con las familias, a trav3s de una reuni3n respaldada por los directores, para informarles de los prop3sitos de nuestra investigaci3n y como se iba a llevar a cabo. Esta fue la segunda de las negociaciones de acceso, algo que no ten3amos previsto y que nos produc3a cierto temor ya que, sin el permiso de las familias, no podr3amos realizar grabaciones audiovisuales ni entrevistar al alumnado de las aulas.

La reunión de las familias del Centro I se llevó a cabo a finales de diciembre y estuvo presente el tutor del aula enclave. A principios de enero de 2013 mantuvimos contacto con los familiares del centro II mediante una reunión que transcurrió de manera similar a la que tuvimos anteriormente en el centro I. En el transcurso de las mismas se explicó de manera detallada quiénes éramos y los propósitos de nuestra investigación. Este primer contacto, y la respuesta a las dudas que surgieron respecto a nuestra incursión en el aula, permitió crear un vínculo de confianza con las familias. Por último, les dejamos y explicamos el documento de autorización donde les expusimos que, con la finalidad de proteger al alumnado, todo tipo de grabaciones audiovisuales serían única y exclusivamente con fines de investigación, respetando lo contemplado por la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Además del respeto que se debe tener a las personas con discapacidad intelectual y sus familias, Woods (1989) afirma que *no hay duda de que lo más importante en estas primeras etapas es crear confianza, mostrar que se es una persona de cierto valor e integridad. La confianza siempre termina por abrir los caminos a la información, y el uso que el investigador haga de la misma queda asegurado por esa cualidad.* (Woods, 1989:44)

En este punto hay que resaltar que, aunque los tutores del aula de ambos centros se mostraban predispuestos, temíamos que se pudieran mostrar reacios a introducir medios de grabación audiovisuales en el aula, utilizados por el observador, por la situación de intromisión que podía producirles sentirse evaluados de alguna manera. Al contrario de lo que pensábamos, se mostraron muy receptivos y animados a llevar a cabo la experiencia.

En enero habían concluido las negociaciones de acceso a los centros. A mediados de ese mes realizamos una visita con la finalidad de conocer al profesorado y, a finales de enero de 2013, comenzamos las entrevistas con los tutores de aula enclave y orientadores.

A principios de febrero, comienzan las observaciones etnográficas en las aulas de los centros. Debido a la lejanía entre ambos, y a cuestiones organizativas de centro y aula, acordamos llevar a cabo el estudio en días alternos y a diferentes horas. Esto nos

proporciona una recogida de datos de diferentes momentos del transcurso de la jornada en el aula, en diferentes días de la semana.

Las relaciones con los tutores y los auxiliares son fluidas, y el proceso de observación nos permite recoger datos que, al finalizar el día, son contrastados con las grabaciones que vamos realizando. Las entrevistas a los directores, el profesorado tutor del aula, los auxiliares y las familias se realizaron de forma paralela a la observación. Cuando el periodo de observación se encuentra a punto de concluir comenzamos las entrevistas con el alumnado. Esta decisión fue producto de las situaciones que se dieron en las primeras observaciones y las recomendaciones de los tutores ya que, mientras más tiempo pasásemos con el alumnado más confianza tendría en nosotros y facilitaría un intercambio mucho mayor durante las entrevistas.

A mediados de marzo, los datos que se están recogiendo comienzan a ser repetitivos, por lo que habíamos llegado a un punto definido como "*saturación teórica, lo que implicaba que los rasgos genéricos de los nuevos hallazgos replicaban uniformemente a los anteriores*" (Angrosino, 2012:85). Durante este mes se llevan a cabo las entrevistas con el alumnado de las distintas aulas enclave y sus familiares.

En el periodo comprendido entre marzo y mayo se realizan observaciones, en base a un sistema categorial, de las interacciones que se producían durante los recreos entre el alumnado del aula enclave y el resto de los compañeros del centros.

Fase analítica.

Esta investigación combina el uso de diversos instrumentos y comienza con el establecimiento de categorías para reducir los datos recogidos. Como expone Albert (2006), la fase de trabajo de campo y la fase analítica se diluyen, y este análisis se produce simultáneamente a partir de febrero con la transcripción y categorización de las entrevistas y el análisis diario, junto con el contraste de las grabaciones audiovisuales y las notas de campo.

El proceso finalizó en septiembre de 2013. A partir de los resultados obtenidos se trianguló y contrastó la información de los casos de las aulas del centro I y II. Por

último se procedió a elaborar los resultados generales, los hallazgos y las conclusiones que pasaron a formar parte de la siguiente fase.

Fase informativa.

En esta última fase, el investigador presenta al público el análisis de la realidad objeto de estudio mediante un informe que, según Erickson (1989), debe tener en cuenta determinadas pautas:

- a) Debe ser inteligible en cuanto a las relaciones establecidas entre los detalles concretos y el nivel más abstracto de las afirmaciones y los argumentos formulados.
- b) Debe exponer las distintas pruebas que justifican las afirmaciones efectuadas por el autor.
- c) Debe aclarar explícitamente la postura interpretativa del autor y los fundamentos teóricos de dicha postura.

Taylor y Bogdan (1992) profundizan aún más sobre los aspectos que debe contener un informe de investigación, y subrayan que debe exponer al lector aquellos aspectos que fundamentaron la investigación. Por ello, el informe debe contener la metodología y procedimientos utilizados, el tiempo y extensión del estudio, la naturaleza y el número de escenarios e informantes, el diseño de la investigación, las modificaciones que pudieron producirse durante el estudio según el propósito del autor, las relaciones con los informantes, el análisis de los datos y los hallazgos.

Hemos realizado la redacción de este informe de manera que se tuviesen en cuenta los puntos anteriormente señalados, de manera que se expusieran los pasos que nos han guiado durante el proceso y que ejemplificamos en la figura 7.

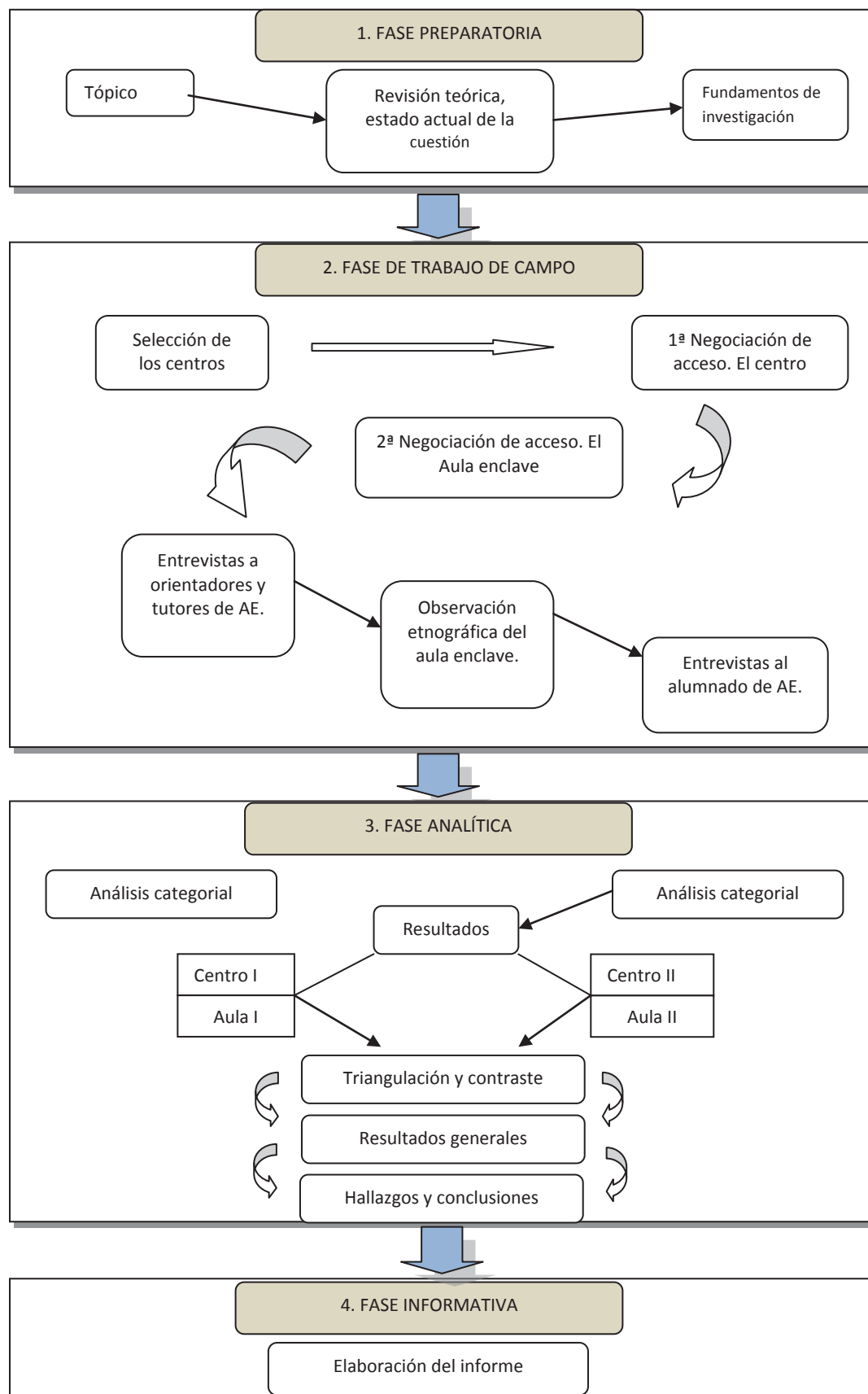


Figura 7: Diseño de la investigación.

3.2 Población y muestra; la selección de los casos.

El objetivo del muestreo cualitativo es comprender el fenómeno de interés, al contrario que el muestreo cuantitativo que persigue generalizar los hallazgos a la población desde la cual se obtuvo la muestra. La indagación cualitativa trabaja sobre muestras seleccionadas intencionalmente, en función de aquellas que puedan dar la mayor y mejor cantidad de información y puedan tener un contexto accesible para recoger datos (Mayan, 2001).

Frente al muestreo probabilístico, la investigación cualitativa propone estrategias que suponen una selección *deliberada e intencional*. Es decir, no se seleccionan al azar personas o grupos para completar una muestra de tamaño n , se eligen en función del grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador. El carácter *dinámico* de la selección de la muestra cualitativa se entiende como un proceso de selección de informantes que puede variar en el transcurso de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En el muestreo intencional los sujetos no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino escogidos deliberadamente a través de dos modalidades que pueden utilizarse de manera combinada: el muestreo opinático y el muestreo teórico (Olabuénaga, 1999).

Con el *muestreo opinático*, el investigador selecciona a los informantes que van a componer la muestra siguiendo un *criterio estratégico personal*, es decir, aquella muestra que es de más fácil acceso en cuanto a tiempo, dinero, etc., los informantes que de manera voluntaria acceden a la investigación, los que por su conocimiento de la situación del problema a investigar les parece más idóneos y representativos de la población a estudiar o aparecen a través del efecto bola de nieve, esto es entrando en contacto con el investigador mediante otros sujetos entrevistados. El *muestreo teórico* es aquel en el que el investigador, más que preocuparse por un número correcto o de su selección al azar, tiene el objetivo de recoger la información más relevante para el concepto o teoría, codificando y analizando sus datos, y decidiendo qué datos coleccionará en adelante y dónde podrá encontrarlos.

Siguiendo modalidades anteriormente señaladas, nuestra elección de la muestra para la investigación se basó en una serie de criterios que nos permitieran seleccionar centros donde los datos recogidos pudieran garantizar la saturación y calidad de la información. Respecto a los centros, entre los criterios se encontraban:

1. Que uno de los centros estuviese ubicado en una zona urbana, capitalina, con gran densidad de población. Este centro debía tener un elevado número de alumnos matriculados que nos permitiese extraer datos relativos a la dinámica que se producía entre el alumnado y el profesorado del centro en relación al aula enclave y, además, acerca de la relación de esta con el entorno del centro.
2. Que uno de los centros estuviese ubicado en una zona alejada de la capital, donde la población estuviese más dispersa. Nos interesaba saber cuál era la relación que se producía entre el aula enclave, el resto del centro y, si el contexto donde se ubicaba posibilitaba la relación del alumnado del aula enclave para contrastar con el caso anterior.
3. Que uno de los centros tuviese dos aulas enclave, en lugar de una, ya que solo tres centros de la isla cumplen esta característica, pudiendo ser relevante en cuanto a los procesos y organización para la inclusión.

Respecto a las aulas enclave, la selección se basó en los siguientes criterios:

1. Que el tutor/a del aula tuviese una experiencia de al menos un curso académico como docente de aula enclave y no estuviese destinado a la plaza en comisión de servicio.
2. Que las características del alumnado del aula fueran diversas y no se centraran en un solo tipo de discapacidad intelectual.
3. Que parte del alumnado tuviera una competencia lingüística que le permitiese expresar la información relativa a su situación en el aula, el centro y el contexto.
4. Que se nos permitiese el acceso, dadas las características del alumnado, al tener que llevar a cabo una negociación con cada uno de los familiares para obtener grabaciones audiovisuales.

En Gran Canaria existen dieciocho centros de secundaria que cuentan con 21 aulas enclave, debido a que tres de esos centros cuentan con dos aulas de este tipo.

Tabla 5. *Centros de secundaria con aulas enclave en Gran Canaria. Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.*

| NOMBRE DEL CENTRO | MUNICIPIO | AULAS | ZONA |
|-----------------------------------|-------------------------------|-------|---------------------|
| IES Agaete | Agaete | 2 | G.C. Noroeste |
| IES Arucas Domingo Rivero | Arucas | 1 | G.C. Norte |
| IES La Atalaya | Santa Brígida | 1 | G.C. Centro |
| IES El Rincón | Las Palmas de Gran Canaria | 1 | Las Palmas de G.C |
| IES El Batán | Las Palmas de Gran Canaria | 1 | Las Palmas de G.C |
| IES Simón Pérez | Las Palmas de Gran Canaria | 1 | Las Palmas de G.C |
| IES Francisco Hernández Monzón | Las Palmas de Gran Canaria | 1 | Las Palmas de G.C |
| IES Feria del Atlántico | Las Palmas de Gran Canaria | 1 | Las Palmas de G.C |
| IES Franchy Roca | Las Palmas de Gran Canaria | 2 | Las Palmas de G.C |
| IES Guillermina Brito | Telde | 1 | Telde Costa |
| IES José Arencibia Gil | Telde | 1 | Telde - Valsequillo |
| IES El Doctoral | Santa Lucía de Tirajana | 1 | G.C. Sureste |
| IES Josefina de la Torre | Santa Lucía de Tirajana | 1 | G.C. Sureste |
| IES Tamogante | Santa Lucía de Tirajana | 1 | G.C. Sureste |
| IES Vecindario | Santa Lucía de Tirajana | 2 | G.C. Sureste |
| IES Cruce de Arinaga | Agüimes | 1 | G.C. Sureste |
| IES El Tablero (Aguañac) | San Bartolomé de Tirajana | 1 | G.C. Sur |
| IES Faro de Maspalomas | San Bartolomé de Tirajana | 1 | G.C. Sur |

De esta forma, y teniendo en cuenta las dificultades de acceso, se seleccionaron dos centros con aula enclave que siguiendo los criterios anteriores se consideraban idóneos y contaban con las siguientes características:

Centro I

El Centro I, se encuentra en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, que tiene una población aproximada de 382.000 habitantes, en un barrio céntrico con alta densidad de

alumnado que se reparte en tres turnos diferentes: mañana, tarde y noche. Este centro se puso en marcha hace 18 años, en el curso 1994/1995, y cuenta en la actualidad con más de mil alumnos. Cuenta con un aula enclave, "aula 1 en adelante", en turno de mañana, que comenzó a funcionar en el 2003.

El "aula 1" está situada en la entrada del edificio, cerca de las clases de bachillerato, a un lado del aula de música que utiliza todo el alumnado del centro, por lo que se ubica en un lugar muy transitado del instituto (figura 8).

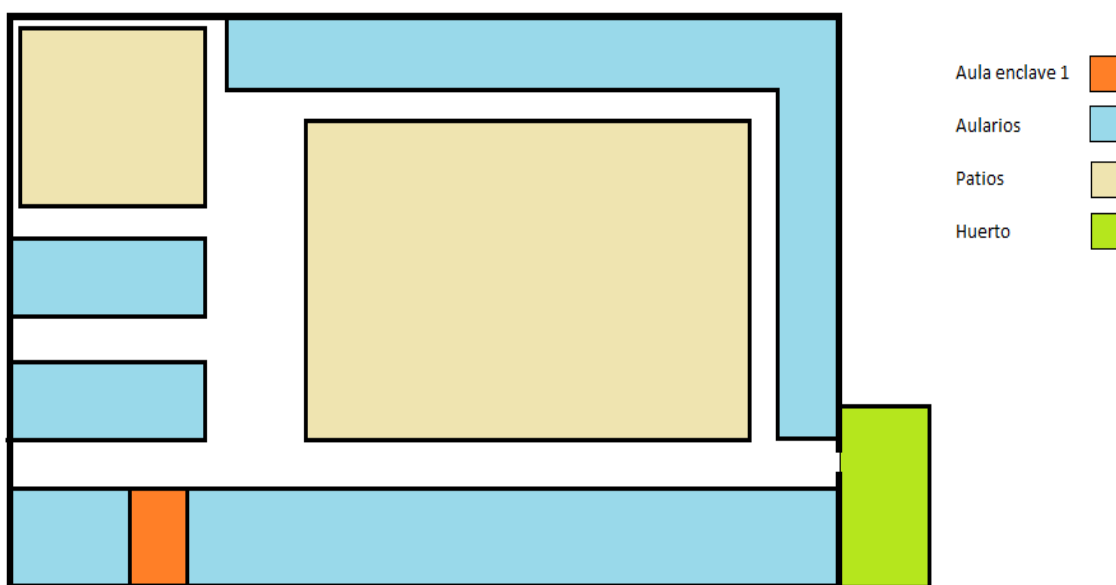


Figura: 8. Ubicación del aula enclave 1 en el centro I.

Las instalaciones del aula 1 se dividen en tres partes. En la zona principal se encuentra el área común, similar a un aula ordinaria, donde se desarrolla parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyas mesas están en posición de asamblea en el centro del espacio. En un lateral del aula1, como se refleja en la figura 9, se sitúan las otras dos dependencias: un baño y una cocina. El baño cuenta con todos los equipamientos sanitarios adaptados, una lavadora, un tendedero, una pizarra y posters con procesos secuenciados de aseo personal. La cocina cuenta con nevera, hornillos, fregadero, una mesa central, una pizarra y diversos utensilios culinarios.

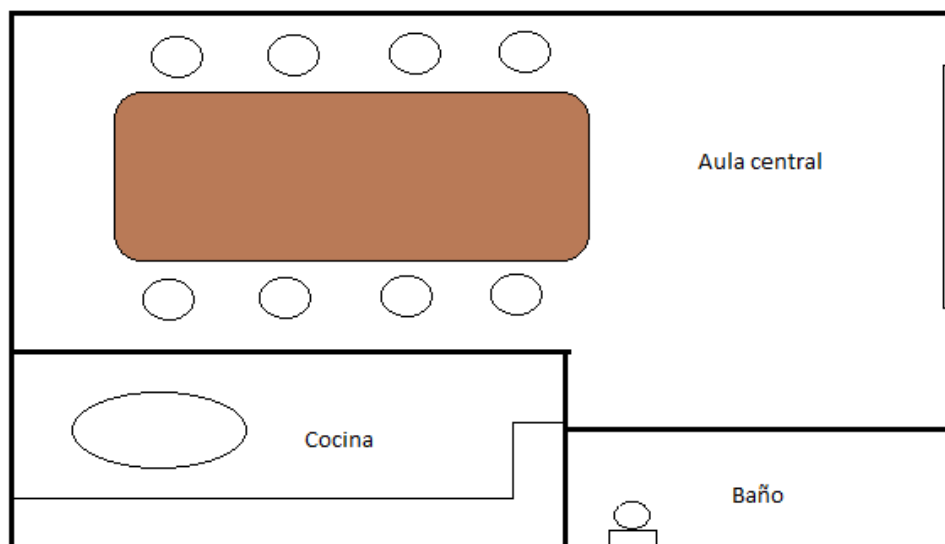


Figura 9: Distribución del aula enclave 1.

El aula es tutorizada por una profesora, funcionaria con plaza fija en el centro y seis años de experiencia en este tipo de modalidad de escolarización. Su grupo clase lo componen siete alumnos cuyos datos se reflejan en la tabla 6:

Tabla 6. Alumnado del aula enclave 1, Centro I.

| Nombre | Edad | Tipo de Disc. | Nº de cursos en el aula 1 | Acciones de inclusión en aula ordinaria | Modalidades en las que ha estado escolarizado |
|--------|------|-------------------|---------------------------|---|--|
| Mar | 14 | Síndrome de Down. | 1er. curso | No | Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |
| Lorena | 17 | S. X Frágil | 4º curso | Educación física con 2º y 3º de la ESO. | Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |
| David | 15 | T.G.D | 2º curso | Tecnología en 4º de la ESO. | Aula enclave en Primaria y Secundaria |
| Judith | 14 | Síndrome de Down | 1er. curso | No | Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |
| Juan | 15 | T.G.D | 2º curso | No | Aula enclave en Primaria y Secundaria |
| Daniel | 17 | Síndrome de Down | 4º curso | No | Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |
| Eva | 17 | Síndrome de Down | 4º curso | Educación física con 2º y 3º de la ESO. | Aula ordinaria en Primaria, 1º y 2º de la ESO. Aula enclave en secundaria. |

Centro II

El Centro II se encuentra en el sureste de Gran Canaria, a unos 35 kilómetros del Centro I, en una zona rural y de servicios, con 60.000 habitantes. El Centro se puso en marcha hace 23 años, en el curso 1985-1986, y cuenta solo con turno diurno para atender a 750 alumnos. El centro cuenta con dos aulas enclave, aula 2 y aula 3 del estudio, en turno de mañana que comenzaron a funcionar hace 11 años.

El aula 2 y el aula 3 están ubicadas en un lateral del edificio, en el acceso al patio, a un lado del aula de música que utiliza todo el alumnado del centro, por lo que se encuentran situadas en un espacio muy transitado (figura 10).

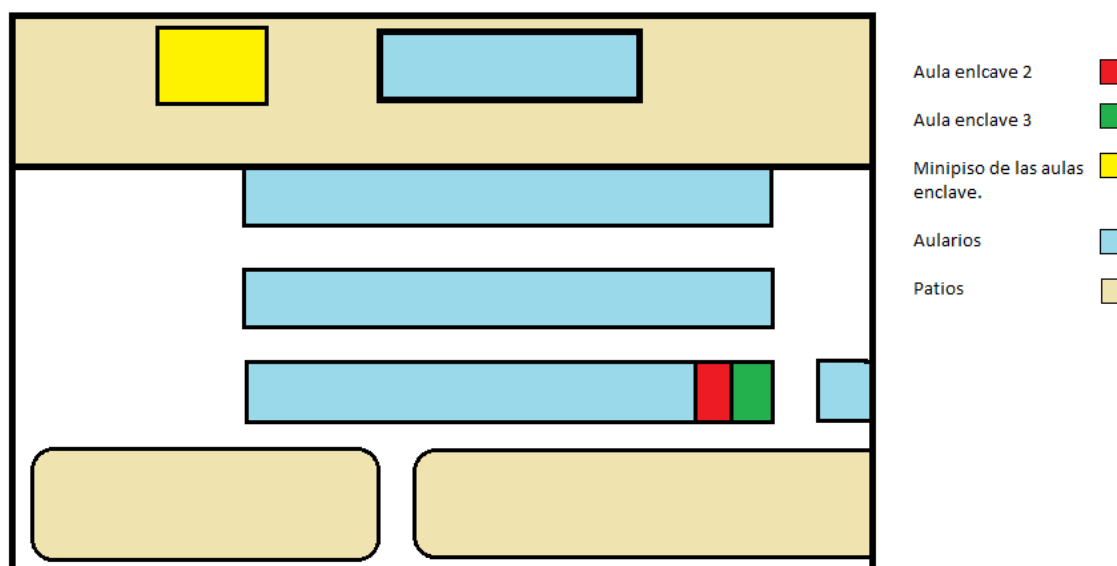


Figura 10: Ubicación de las aulas enclave 2 y 3 en el centro II.

Las dos aulas cuentan con la misma infraestructura, conformada por un área de aprendizaje similar a cualquier otra aula aunque de dimensiones algo más reducidas, dividiendo el espacio en una zona de asamblea y otra de trabajo individual. Las aulas 2 y 3 comparten una instalación, denominada mini-piso, al otro lado del centro, a un lado de las aulas de bachillerato. El mini-piso cuenta con una cocina salón completamente equipada, una estancia dormitorio con armario, cama, pizarra, cajonera y estanterías. Por último, en un lateral se sitúa el aseo que tiene todos los sanitarios adaptados, una lavadora y un tendedero (figura 11).

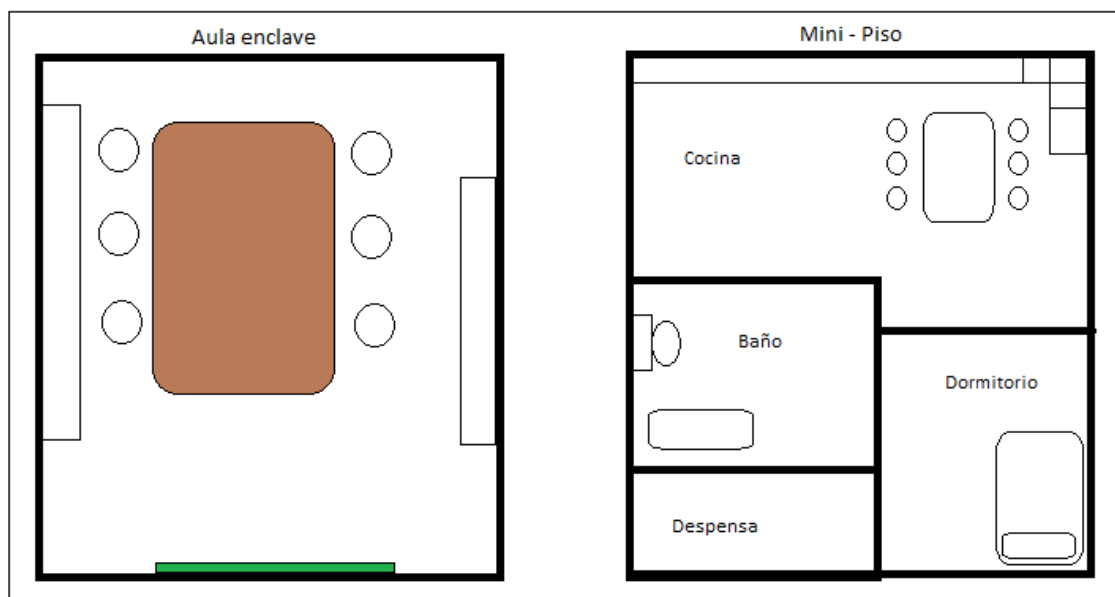


Figura 11: Distribución de las aulas enclave y el mini-piso.

El aula 2 está tutorizada por una profesora funcionaria, con plaza fija en el centro y siete años de experiencia en esta modalidad de escolarización. En la tabla 7 se exponen las características del grupo clase compuesto por seis alumnos:

Tabla 7. Alumnado del aula enclave 2, Centro II.

| Nombre | Edad | Tipo de Disc. | Nº de cursos en el aula 2 | Acciones de inclusión en aula ordinaria | Modalidades en las que ha estado escolarizado |
|--------|------|---------------------------|---------------------------|---|--|
| José | 20 | T.G.D | 6º curso | Música con 4º de la ESO. | Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |
| Paco | 17 | T.G.D | 3er. curso | Coro del Centro. Música con 4º de la ESO. | Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |
| Jesús | 17 | Síndrome de Down | 1er. curso | Música con 4º de la ESO. | Aula enclave en Primaria y Secundaria |
| Pablo | 17 | Síndrome de Down | 3er. curso | Música con 4º de la ESO. | Extranjero, se escolarizó por primera vez en el aula enclave. |
| Fran | 20 | Discapacidad intelectual. | 6º curso | Educación física con 4º de la ESO. | Aula ordinaria en Primaria y 1º de la ESO. Aula enclave en secundaria. |
| Pedro | 20 | Discapacidad intelectual. | 6º curso | Coro del Centro. Educación física con 4º de la ESO. | Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |

El aula 3 está tutorizada por una profesora funcionaria, con plaza fija en el centro y cuatro años de experiencia en esta modalidad de escolarización. El alumnado de su grupo clase lo componen seis alumnos, tal y como se refleja en la tabla 8.

Tabla 8. *Alumnado del aula enclave 3, Centro II.*

| Nombre | Edad | Tipo de Disc. | Nº de cursos en el aula 3 | Acciones de inclusión en aula ordinaria | de | Modalidades en las que ha estado escolarizado |
|--------|------|-------------------------------------|---------------------------|---|----|--|
| Lucía | 19 | Déficit visual. Movilidad reducida. | 2º curso | Psicología con Bachillerato. | | Aula ordinaria en Primaria. Centro específico en secundaria. |
| Eva | 20 | Discapacidad intelectual. | 5º curso | Música con 3º de ESO Psicología con Bachillerato. Música con 3º de ESO. | | Aula enclave en la última etapa de secundaria. Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |
| Irene | 19 | Discapacidad intelectual. | 1er. curso | Música con 3º de la ESO | | Aula ordinaria en Primaria. Programa de cualificación profesional adaptado (PCPA) y Aula enclave en Secundaria |
| Carlos | 18 | Discapacidad intelectual. | 1er. curso | Música con 3º de la ESO | | Aula ordinaria en Primaria. Aula enclave en secundaria. |
| Ismael | 15 | Discapacidad intelectual. | 1er. curso | Tecnología con 2º de ESO. Música con 3º de la ESO | | Aula ordinaria en Primaria y 1º de ESO. Aula enclave en Secundaria |
| Felipe | 20 | Síndrome de Down | 5º curso | Educación física con 2º de ESO. Música con 3º de la ESO | | Aula ordinaria en Primaria, 1º y 2º de ESO. Aula enclave en Secundaria |

En la tabla 9 se expone un resumen comparativo de los centros I y II, con los datos más significativos de los dos centros seleccionados, cuyas aulas enclave pasaron a formar los casos de nuestra investigación.

Tabla 9. *Comparativa de los centros I y II.*

| CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO | Centro I | Centro II | |
|---|--|--|------------------------------------|
| Capitalino | Sí | No | |
| Años en funcionamiento | 18 | 23 | |
| Turnos de atención al alumnado | 3 turnos | 1 turno diurno | |
| Número total de alumnos | 1046 | 750 | |
| ALUMNADO | | | |
| Total alumnos ESO | 439 | 490 | |
| Total de alumnos en bachiller | 154 | 254 | |
| Total de alumnos en ciclos formativos | 453 | --- | |
| PROFESORADO | | | |
| Total de profesores del centro | 76 | 64 | |
| Total de profesores definitivos | 47 | 56 | |
| Total de profesores de atención a la diversidad | 2 | 5 | |
| INFRAESTRUCTURA | | | |
| Total de aulas | 19 | 36 | |
| Aulas de apoyo | 1 | 1 | |
| Biblioteca | 1 | 1 | |
| Instalaciones deportivas | 2 canchas 1 gimnasio | 1 cancha | |
| AULA ENCLAVE | | | |
| | AULA 1 | AULA 2 | AULA 3 |
| Años en funcionamiento | 10 | 11 años | |
| Instalaciones | Aula con área común de aprendizaje, y minipiso integrado con cocina y baño 1 huerto escolar | Aula con área común de aprendizaje Minipiso compartido entre las dos aulas que cuenta con cocina, baño, y dormitorio. | Aula con área común de aprendizaje |
| Total de alumnos en el aula | 7 | 6 | 6 |
| Años de experiencia del tutor en el AE | 6 años | 7 años | 4 años |

3.3 Instrumentos de la investigación.

Para Crowley-Henry (2009) la etnografía presenta gran variedad de herramientas para la recopilación de datos con la finalidad de adaptarse a un programa de investigación en particular. La especificidad del estudio de una cultura particular, subcultura o población puede llevarse a cabo mediante la combinación o el uso individual de la observación, a través de notas de campo y grabaciones audiovisuales, las entrevistas o el análisis de documentos entre otros.

Estos instrumentos pueden clasificarse en dos tipos: métodos interactivos y métodos no interactivos, según el grado de interacción del investigador (Goetz y Lecompte, 1989). Los métodos interactivos están formados por la observación participante y las entrevistas que permiten al investigador la interacción personal, aunque son técnicas intrusivas y/o reactivas. Por el contrario, los métodos no interactivos incluyen los materiales o documentos que permiten al investigador recabar datos con una baja o nula interacción con los participantes.

Para profundizar en el desarrollo de los objetivos de la investigación se utilizaron como instrumentos la entrevista, la observación mediante grabaciones audiovisuales, las notas de campo y el análisis de documentos.

3.3.1 Entrevistas.

La entrevista es un instrumento que permite recoger información detallada del interlocutor sobre un tema específico que comparte de manera directa e interactiva con el investigador. Este instrumento se utiliza en combinación con la observación participante en la investigación cualitativa, aunque también es asumido por científicos cuantitativos a los que les preocupa el rigor en la medición cuando se trata de investigaciones de grandes dimensiones (Vargas, 2012).

Para Valles (2002), las entrevistas cualitativas o en profundidad no son meras conversaciones, aunque se aproximan a ellas en tanto se produce una interacción cara a cara, puesto que se tratan de conversaciones profesionales que tienen un propósito determinado y un diseño orientado a la investigación social. El autor recoge la

clasificación de entrevistas que elaboró Denzin (1970), clasificándolas en tres tipos de entrevistas: estandarizadas programadas, estandarizadas no programadas y no estandarizadas.

La *entrevista estandarizada programada* hace referencia a un tipo de entrevista de encuestación oral que se administra de la misma manera a todos los encuestados. La *entrevista estandarizada no programada o no presecuencializada* se lleva a cabo con las mismas preguntas a los sujetos participantes, aunque puede cambiar el orden de las cuestiones en función de las reacciones que tengan las personas entrevistadas. La *entrevista no estandarizada* representa el tercer gran tipo de entrevista, en el que ni siquiera hay un listado prefijado de preguntas a utilizar con los entrevistados.

Para Blasco y Otero (2008) la diversidad de estilos y formas en las entrevistas es bastante heterogénea y realizan una clasificación, en función de diversos autores, que da lugar a tres tipos de entrevistas: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

- La entrevista estructurada tiene preguntas que están elaboradas de antemano, de manera estándar y se administran en un orden rigurosamente establecido.
- La entrevista semiestructurada, al igual que la entrevista estructurada, tiene preguntas que están elaboradas de antemano, pero la secuencia y la formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. De esta manera, el entrevistador puede profundizar en alguna idea relevante, realizando nuevas preguntas que puedan ser de interés para la investigación.
- En la entrevista no estructurada, también denominada como entrevista abierta, el investigador puede ir realizando preguntas en función de las respuestas del entrevistado, aunque la entrevista se desarrolla bajo la dirección y el control sutil del entrevistador.

La investigación se llevó a cabo con entrevistas semiestructuradas y no estructuradas. Para los profesionales educativos las entrevistas que realizamos tenían un diseño semi-estructurado, cuya formulación y secuencia variaron en función de los sujetos entrevistados.

Las cuestiones sobre las que se configuró la entrevista se centraron en varios bloques con la finalidad de estudiar las relaciones e interacciones inclusivas del aula enclave con el contexto donde están insertas. Cada bloque da respuesta a diferentes tópicos como la labor del especialista, la idoneidad del aula enclave como modalidad de escolarización, o el bloque de las interacciones entre los profesionales que se subdivide entre el apartado de coordinación y colaboración y el apartado de apoyos para acciones de inclusión en el aula ordinaria.

Para el alumnado con discapacidad intelectual, debido a sus características individuales, llevamos a cabo entrevistas abiertas, o no estructuradas, ya que son flexibles y permiten mayor adaptación a las características de los sujetos. Tuvieron algunas preguntas abiertas, aunque se llevó como referencia un conjunto de preguntas en formato semi-estructurado por si se daba el caso de obtener respuestas acotadas por parte de la persona con discapacidad intelectual.

3.3.2 La observación.

Rodríguez, Gil y García (1996) definen la observación como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con el objeto de estudio o problema, y donde intervienen las percepciones del sujeto que observa y la interpretación que le da a lo observado.

Al definir el término *observación*, Albert (2006) distingue la observación como método y como técnica. Como método define la observación como un proceso basado en el análisis de la conducta espontánea del sujeto utilizando técnicas o instrumentos que permitan una determinada forma de recogida de datos desde un planteamiento concreto. Profundizando sobre el término como técnica, conceptualiza la observación como una estrategia de campo para la recogida de datos. Siguiendo a la autora, *la observación participante* es una estrategia de campo amplia, utilizada en la investigación cualitativa, que implica una inmersión en la vida y cultura de un grupo permitiendo una observación y reflexión permanente sobre las situaciones, sucesos, eventos e interacciones.

Para Goetz y Lecompte (1988), la observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos, pudiendo tener un rol activo cuando el investigador participa e interacciona con los miembros del grupo durante la observación, o un rol pasivo cuando el investigador registra los hechos sobre el terreno evitando la interacción con los sujetos observados. Describen la observación no participante como aquella que se realiza a través de medios audiovisuales, sin que el observador se encuentre presente en el escenario objeto de estudio. A diferencia de la observación participante pasiva, donde el observador si está presente en segundo plano, aunque en la relación con los sujetos siempre dará situaciones donde el investigador interactúe, aunque sólo sea de manera no verbal, con el grupo.

En este estudio, el investigador tomó el rol de participante pasivo durante el transcurso de la acción intentando no alterar, o haciéndolo lo menos posible, la acción que se dio en el aula enclave.

En la observación participante, el investigador, al observar el contexto de estudio, puede posicionarse en un continuo que separa dos tipos de enfoque diferentes: el enfoque exclusivo y el enfoque inclusivo (Evertson y Green, 1989). Desde el enfoque exclusivo los factores del contexto son controlados o minimizados, tienden a simplificar los datos que se recogen, a reducir el “ruido” del sistema y el investigador categoriza con anterioridad a la observación. Con el enfoque inclusivo se consideran segmentos más amplios del contexto o realidad cotidiana, donde los factores del contexto no se controlan, los datos se categorizan una vez realizada la observación y deben utilizarse varios instrumentos cualitativos. Este enfoque inclusivo de investigación del contexto se centra en: a) la observación mediante las notas de campo, partiendo del sistema narrativo, b) la observación mediante grabaciones audiovisuales, desde el sistema tecnológico y c) la observación mediante sistemas categoriales:

a) El observador, mediante *la observación a través de notas de campo*, se convierte en el principal instrumento de observación para obtener registros narrativos. En nuestro estudio, el investigador durante el transcurso de la acción tomó los datos recogiéndolos en distintos tipos de notas (Evertson y Green, 1989):

- Notas descriptivas que registraron las observaciones relativas a los acontecimientos en curso.
- Notas metodológicas, relativas a la ubicación del observador, la actividad de registrar información o a la posible influencia que pueda ejercer en el contexto entre otras.
- Notas teóricas que vinculen el marco teórico y lo observado.
- Notas personales, referentes a las reacciones personales del observador o cuestiones a considerar en función de lo observado.

b) *La observación mediante medios audiovisuales*, utilizada para la observación en el aula, vendría a recoger toda la información de la realidad objeto de estudio para poder servir de contraste y ampliación de los datos acumulados mediante las notas de campo.

En este estudio, se utilizó una cámara compacta, JVC GZ-MG77e, de formato MiniDV con capacidad para grabaciones de larga duración y óptica tipo angular para captar secuencias largas y de gran cobertura, como es el caso del aula. Preparada para captar audio con micrófono integrado o por LINE/MIC IN. Funcionamiento por batería con 3 horas de autonomía o mediante adaptador AC.

Dicho instrumento permitió valorar, revisar y contrastar la información extraída mediante la observación registrada en el momento en que se produjo la acción en el aula enclave.

Como se recoge en la figura 12, sobre la posición del observador y el medio audiovisual utilizado, se procuró que el observador estuviese en un punto diferente al de la cámara, de manera que pudiese comparar lo observado en directo con el registro audiovisual obtenido, con la finalidad de recabar aspectos que pudiesen haber pasado desapercibidos.

Para ello se tuvo en cuenta la disposición del mobiliario, la ubicación de los participantes, los focos donde se llevaban a cabo la mayor parte de las acciones del aula, tratando siempre de ser lo menos intrusivo posible y facilitando así la vida cotidiana que se desarrolló en estos espacios.

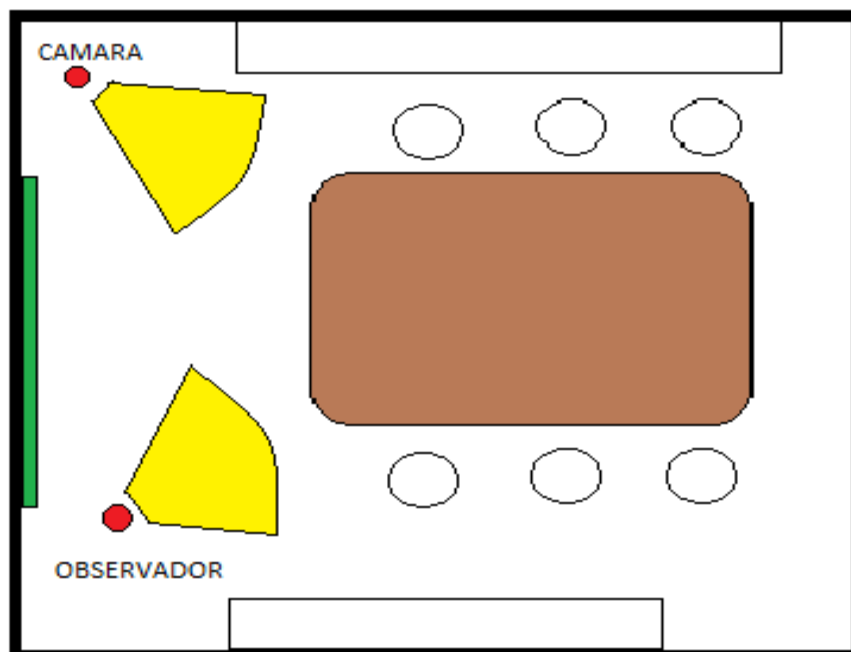


Figura 12: Ubicación del observador y el registro por medio audiovisual.

c) *La observación mediante sistemas categoriales*, aplicada en este estudio a la observación de las interacciones en los recreos, es definida por Evertson y Green (1989) como sistemas cerrados con unidades de observación específicas que se establecen de manera deductiva, aunque pueden configurarse de manera inductiva. Según las autoras, los sistemas de categorías presentan unidades discretas y simples donde cada conducta observada se codifica en una sola categoría.

Por ello, se elaboró un sistema categorial basado en una lista de confirmación, en una tabla de doble entrada (Ver tabla 10). En una de las entradas se decidieron fijar diferentes tipos de unidades de observación en función de un tipo de comunicación *oral* o *gestual*:

- En cuanto a la comunicación oral se registró si se establecía o no, este tipo de interacción y, en caso de producirse, se especificó si la comunicación oral tenía como apoyo el contacto corporal. En caso de producirse el apoyo corporal se determinó si era *cercano* o *con tensión*. *El apoyo corporal cercano* se produce cuando se dan contactos positivos como caricias, darse la mano, apoyarse en el hombro o darse palmadas en la espalda entre otros. El apoyo corporal con tensión

se produce cuando el contacto tiene connotaciones negativas en forma de agresión o rechazo, como los empujones o golpes.

- Respecto a la comunicación gestual, se registró siempre que fuese el único tipo de comunicación, es decir, sin que existiese comunicación oral. El sistema de categorías está dividido en tres unidades: *cercana*, si la interacción es positiva, *con tensión*, si la interacción es negativa o de rechazo, o *inexistente*, si no llega a producirse comunicación gestual.
- Cuando no existió ningún tipo de interacción se registró como unidad *inexistente*.

En la otra entrada del instrumento se reflejó si el alumno del aula enclave es *emisor* en la comunicación. Esto es, si es la persona que inicia la interacción, o *receptor* si la inicia otra persona. Además, se registró si la comunicación se llevó a cabo con los compañeros del aula enclave (CAE), con el resto de compañeros del centro (CCEN) o con el profesorado (PROF). (Tabla 10)

Tabla 10:

Sistema categorial aplicado a la observación de las interacciones en los recreos.

| NOMBRE DEL ALUMNO | EL ALUMNO ES EMISOR HACIA | | |
|---|---|--------|---------|
| | CAE* | CCEN** | PROF*** |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | |
| Se establece sin apoyo corporal | Se observa emisión en la comunicación oral pero no está vinculado a gestos como abrazos, dar la mano, etc. | | |
| Se establece con apoyo corporal cercano | Se observa emisión en la comunicación oral vinculado a gestos cercanos o afectivos como abrazos, dar la mano, etc. | | |
| Se establece con apoyo corporal tenso | Se observa emisión en la comunicación oral vinculado a gestos que generan tensión como hacer aspavientos con las manos, empujar, etc. | | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | |
| Cercana | Se observa emisión solo en la comunicación gestual vinculada a gestos cercanos o afectivos como abrazos, dar la mano, etc. | | |
| Con tensión | Se observa emisión solo en la comunicación gestual vinculada a gestos que generan tensión como señalar agresivamente, empujar, etc. | | |
| | EL ALUMNO ES RECEPTOR DE | | |
| | CAE* | CCEN** | PROF*** |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | |
| Se establece sin apoyo corporal | Se observa recepción en la comunicación oral pero no está vinculado a gestos como abrazos, dar la mano, etc. | | |
| Se establece con apoyo corporal cercano | Se observa recepción en la comunicación oral vinculado a gestos cercanos o afectivos como abrazos, dar la mano, etc. | | |
| Se establece con apoyo corporal tenso | Se observa recepción en la comunicación oral vinculado a gestos que generan tensión como hacer aspavientos con las manos, empujar, etc. | | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | |
| Cercana | Se observa recepción solo en la comunicación gestual vinculada a gestos cercanos o afectivos como abrazos, dar la mano, etc. | | |
| Con tensión | Se observa recepción solo en la comunicación gestual vinculada a gestos que generan tensión como señalar agresivamente, empujar, etc. | | |
| No existe comunicación | El alumnado no interactúa con nadie. | | |
| *CAE; Interacción con Compañero del aula en clave | | | |
| **CCEN; Interacción con Compañeros del centro. | | | |
| ***PROF; Interacción con el profesorado. | | | |

3.3.3 El diario de campo.

El diario de campo es un texto escrito en el que el científico registra aquellos acontecimientos que suceden en el día a día del transcurso de su trabajo. La narración del diario depende del propio autor/a, siendo una construcción e interpretación de lo que le acontece y reflejando elementos conceptuales, emocionales, relacionales, éticos o de orden personal e institucional (Albertín, 2007).

El diario de campo se diferencia de las *notas de campo* porque expresa la propia implicación del investigador, fuera y dentro del escenario objeto de estudio, de manera honesta, incluyendo las dudas y temores que se le presentan en las diferentes fases de la investigación (Woods, 1989).

Por ello, el diario de campo se presenta con el objetivo de servir de vigilancia y registro de acontecimientos especiales, de periodos críticos, de reflexionar acerca del curso de la investigación, teniendo incluso la función de herramienta para evaluar los resultados del trabajo realizado.

Por otra parte, el diario de campo puede ser utilizado como herramienta que permita registrar aquellos aspectos que, mediante otros instrumentos, no pudieron ser captados como determinada información no verbal o impresiones causadas durante una entrevista o conservar un registro de las conversaciones de los diversos informantes una vez finalizada la entrevista o en otros momentos de la observación. (Taylor y Bogdan, 1992).

Consideramos necesario incluir en nuestra investigación el diario de campo, que se utilizó desde los primeros contactos con los centros para poder acceder al escenario a estudiar. Mediante este instrumento se registraron anotaciones que procedían de conversaciones con el profesorado o los auxiliares en el transcurso de alguna reunión o en momentos de cambio de hora y descansos.

3.3.4 El análisis de documentos.

Angrosino (2012) denomina a este instrumento como *investigación de archivos*, conformado por los materiales documentales que los individuos o grupos generan en cuestiones relativas a sus logros y planes de futuro, como los documentos archivados con fines burocráticos o administrativos, conformados por actas, informes, registros o mapas. Como afirma el autor, "*la buena etnografía es resultado de la triangulación: el uso de múltiples técnicas de recogida de datos para reforzar las conclusiones*" (P.77) donde se deben utilizar técnicas que encajan en tres áreas principales de destreza: observación, entrevistas y análisis de materiales de archivo.

Para esta investigación se utilizó el *Plan de medidas de Atención a la Diversidad*, PAD, que recoge el conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos o refuerzos que los centros diseñan con la finalidad de atender a todo el alumnado. Dicho documento refleja también aquellas modalidades específicas de escolarización, como es el caso de las aulas enclave.

3.4 Procedimiento.

Las entrevistas

El proceso de entrevistas se llevó a cabo en momentos diferentes de la investigación dependiendo de las personas entrevistadas. Los tutores de aula enclave, los auxiliares y orientadores fueron los primeros en ser entrevistados, dejando para el final, por razones que ya expondremos, al alumnado del aula enclave.

Aunque se trazó un *planning* inicial para coordinar las entrevistas, pronto se desechó la idea puesto que las características organizativas y las dinámicas del centro fueron las que finalmente establecieron los momentos en los que pudo llevarse a cabo el proceso con las personas entrevistadas, concretándose de manera semanal.

La situación ideal para llevarlas a cabo en todos los casos fue un aula o espacio aparte y de manera individual, especialmente con el alumnado, para que pudiese expresarse libremente, sin que otros compañeros, la tutora del aula enclave o la auxiliar

fuesen elementos que pudiesen influir en el sujeto y no compartir su perspectiva única (Mayan, 2001). Por ello, siempre que se producía un espacio de tiempo donde podía llevarse a cabo la entrevista solicitábamos, un lugar apropiado como un aula vacía, la biblioteca o algún despacho que, además de dar intimidad a la persona entrevistada, permitió poder realizar una grabación sin ruido que facilitase la transcripción.

Un proceso importante de la entrevista se centra en la presentación y toma de contacto con la persona entrevistada (López y Deslauriers, 2011). En todos los casos se informó previamente del carácter de la entrevista y para qué se iba a llevar a cabo. Se explicaron los términos de confidencialidad de la información que se iba a recabar, y se realizó una presentación para crear un ambiente idóneo que hiciese fluida la conversación. Se expuso que la grabadora era para evitar estar tomando notas a gran velocidad y permitir poder transcribir la entrevista exponiendo que, en ningún caso, se revelarían los datos de las personas entrevistadas. Tras finalizar la entrevista se les agradeció personalmente la colaboración prestada en nuestra investigación.

El alumnado con discapacidad intelectual fue el último colectivo en ser entrevistado, llevándose a cabo el proceso una vez finalizó la observación por diversos motivos. La naturaleza de la entrevista y nuestra presencia podían dar lugar a varios tipos de conducta diferente en el alumnado del aula enclave; éramos unos intrusos que acabábamos de aterrizar en su aula, por lo que acordamos dejar pasar el periodo de observación para que el alumnado nos conociese e ir creando un clima de confianza. De esta forma evitábamos encontrar una reacción negativa, de rechazo o vergüenza por parte del alumnado ante una entrevista con un interlocutor desconocido. Por otro lado, también pretendíamos que nuestra presencia como observadores fuese lo menos intrusiva posible, algo que podría no haber sucedido si comenzábamos a interactuar con el alumnado antes de comenzar a tomar notas de campo.

Cuando finalizó el proceso de observación, una vez recabada la información suficiente, empezamos a hacer preguntas al alumnado hasta llegar a mini-entrevistas sobre temas diversos. De esta manera pudimos realizar una experiencia piloto de entrevista para verificar que el alumnado pudiese llevar a cabo en profundidad. Como resultado de esta experiencia, observamos que el alumnado parecía estar muy motivado para participar y acordamos llevar a cabo entrevistas sin que estuviese presente la tutora o el auxiliar, a excepción de algunos alumnos cuyo nivel de competencia lingüística

requirió de la ayuda de la auxiliar durante la experiencia piloto para facilitar la comprensión.

La observación

El aula enclave es un contexto dinámico en el que sus participantes interactúan entre sí y, a su vez, está inserta en un centro como macro-contexto, donde se establece una interacción entre el alumnado y educadores dentro del aula que trasciende a otros lugares, como el recreo, otras aulas y espacios comunes.

En esta investigación se llevaron a cabo dos tipos de observación: A) La observación en el aula y B) la observación de las interacciones del alumnado en el recreo.

A) La observación en el aula

El carácter etnográfico de la investigación, centrado en la inclusión y tomando como unidad natural el aula enclave, nos posiciona en un tipo de enfoque denominado enfoque inclusivo de observación (Evertson y Green, 1989).

A diferencia del enfoque exclusivo, donde los factores del contexto son controlados, se evitan interferencias y se establecen sistemas categoriales prefijados de antemano, el enfoque inclusivo no procura hacer intentos deliberados por excluir ningún aspecto del contexto. Desde esta perspectiva, se procura abarcar un amplio fragmento de la vida o la realidad cotidiana de la unidad a observar. Esto hace que se deban tomar decisiones dentro del periodo de observación en función de las necesidades que se identifiquen (Evertson y Green, 1989). Siguiendo a las autoras, la recogida de información se basó en sistemas tecnológicos, a través de grabaciones audiovisuales, y narrativos, mediante notas de campo.

Las grabaciones audiovisuales nos permitieron captar secuencias largas y de gran cobertura espacial, como es el caso del aula. Antes de comenzar a realizar las grabaciones se llevaron a cabo pruebas en las que se tuvo en cuenta el lugar donde iba a estar ubicada la cámara.

Se buscó en cada aula el lugar que permitiese registrar los acontecimientos que sucediesen en toda la clase. Respecto a la posición, se colocó la cámara de manera que tuviésemos como ayuda la luz solar, evitando que quedara de frente al medio audiovisual. También en cuanto a la ubicación y posición se tuvo en cuenta que el instrumento de recogida de datos no entorpeciese el transcurso natural de los acontecimientos.

En relación a los registros narrativos, tomamos las diversas notas de campo situándonos como observador pasivo. Para ello buscamos lugares, como un pupitre apartado, que no entorpecieran la acción del aula y evitase que tuviésemos que interactuar con los participantes de la escena. Para la situación del observador, también se tuvo en cuenta la cámara puesto que estaba registrando todo el acontecimiento desde un lugar fijo. Por ello nos situamos en lugares que nos permitieran otro enfoque diferente al que se estaba registrando por el medio audiovisual.

Con la finalidad de tener una menor reactividad de los participantes, entendiéndose como un comportamiento de manera diferente a la natural por sentirse observados (Callejo, 2002), no se tomaron notas al comienzo de cada sesión de observación. De esta manera evitábamos la sensación de observación y evaluación en el profesorado, las reacciones del alumnado y, por último, nos permitía entrar en escena sin que tuviésemos que anotar desde el primer momento, de manera que evitábamos la sensación de novedad, sobre todo en las primeras sesiones.

Se observó el aula en diferentes momentos, hasta lograr la saturación, registrando distintos tiempos que abarcaron las horas iniciales del día, a partir de las 9 de la mañana, los momentos de recreo, y las horas posteriores de la jornada escolar.

Para Shaw (2003), si queremos comprobar si hemos expresado adecuadamente las ideas, las actitudes y las conductas de las personas a las que hemos observado o con quienes hemos hablado, debemos preguntárselo. Evertson y Green (1989) argumentan que el no considerar la perspectiva de los sujetos observados puede llevar a identificar factores, procesos o variables no validados, lo que Woods (1989) denominó *como validación del demandado*. Por ello, una vez transcritas las observaciones, se procedió a entregar la información recabada a las personas objeto de la observación, con la finalidad de obtener las valoraciones o matizaciones precisas sobre el fenómeno

observado y registrado. Este proceso no incluyó al alumnado debido a las limitaciones lingüísticas.

B) La observación de las interacciones del alumnado en el recreo.

En cuanto a la observación mediante sistema de categorías, observamos y registramos la interacción de cada uno de los alumnos de las tres aulas enclave respecto a sus compañeros de aula, sus compañeros del centro y el profesorado. Para ello, se tomó como espacio para el registro los tiempos de recreo, con un horario comprendido entre las 10:45 y las 11:15, puesto que era el lugar donde confluyen todos los participantes. Además es uno de los pocos momentos de la jornada escolar donde el alumnado puede relacionarse libremente, siendo un tiempo valioso para observar los comportamientos sociales del alumnado (Jarrett, 2002).

Los registros se llevaron a cabo en tres meses: marzo, abril y mayo. Evertson y Green (1989) subrayan que las listas de confirmación pueden basarse en el tiempo, registrando las conductas en intervalos establecidos de antemano. Basándonos en este criterio, durante el transcurso de los recreos se tomaron datos de cada uno de los alumnos durante un minuto, en intervalos de cinco segundos, registrando un total de doce observaciones por minuto. Al terminar con el último estudiante se dejó un intervalo de descanso de cinco minutos para volver a empezar, siguiendo siempre el mismo orden, en la toma de datos de los sujetos. La observación en los tiempos de recreo se llevó a cabo a cierta distancia, de manera que el alumnado no se sintiera observado, para evitar influir en las interacciones pero que permitiese registrar lo que aconteció.

Para aumentar la validez de las observaciones del aula y las observaciones de los recreos se recurrió a observadores múltiples, donde el consenso y el método de inducción analítica prevaleció, tal como recoge Angrosino (2012), de manera que se pudieran cotejar los resultados obtenidos.

El análisis de documentos.

Para el análisis de documentos se recurrió al *Plan de medidas de Atención a la Diversidad*, elaborado por los centros anualmente a instancias de la Consejería de Educación. Se seleccionaron aquellos apartados que hacían referencia a los objetivos y planes de actuación referidos a las aulas enclave. Estos datos fueron contrastados con la información recogida durante las entrevistas a los directores de los centros, una vez analizadas y categorizadas.

4. Análisis de la información.

Los procedimientos para analizar los datos recabados en una investigación cualitativa tienen la finalidad de identificar y organizar los significados de los participantes e investigadores (Eisenhart, 1988).

Esa identificación y organización es definida por Goetz y Lecompte (1988) como procesos de reducción y asimilación de los datos para su tratamiento, e indican que la fase de análisis da comienzo cuando el investigador abandona el campo o da por terminada la recogida de datos.

En los estudios cualitativos, y aunque se trata de dos fases diferentes, el análisis suele realizarse de manera simultánea con la recogida de datos, dándose lo que el autor entiende por análisis especulativo, que define como la reflexión tentativa que tiene lugar a partir de la recogida de datos (Woods, 1989).

Para Valles (2002) también es importante la simultaneidad de la fase analítica, llegando a expresar que existe una *omnipresencia del análisis* en todo el proceso investigador aunque se hace más evidente en la recogida de datos. El autor denomina a este tipo como *análisis preliminares*, entendiéndose como la actividad analítica que se desarrolla cuando no ha finalizado el trabajo de campo para pasar, finalmente, al *análisis intenso* que se desarrolla una vez recabados los datos. En el siguiente epígrafe se desarrolla cómo se llevó a cabo el análisis de los datos recogidos en la presente investigación y de qué manera se estableció un sistema categorial para realizarlo.

4.1 Establecimiento de un sistema categorial.

El carácter polisémico de los datos, su naturaleza, su irrepitibilidad o el gran volumen de información que se recoge en el curso de una investigación hacen del análisis una tarea compleja y de gran dificultad (Rodríguez, Gil y García (1996). Los autores afirman que, a pesar de que no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis, sí que es posible distinguir en gran parte de los casos una serie de tareas u operaciones comunes, entre las que se encuentran la reducción de datos, la disposición y transformación de los datos, y la obtención y verificación de conclusiones:

- *La reducción de datos* es un primer tipo de tarea que debe afrontar el investigador para el tratamiento de la información y consiste en la reducción o simplificación de la información para hacerla abarcable y manejable. Este proceso de reducción se lleva a cabo mediante la separación en unidades, la identificación y clasificación de las unidades y la síntesis y agrupamiento.
- *La disposición y transformación* de datos es una tarea que permite presentar y disponer la información de una manera ordenada con la finalidad de facilitar la extracción de conclusiones. La disposición es un conjunto organizado de información, presentada de alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver cuestiones de investigación. Cuando la disposición conlleva además un cambio de lenguaje utilizado para expresarlos estamos hablando de transformación de los datos.
- *La obtención y verificación de conclusiones* implica ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo, de manera que se confirmen que los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes le conceden a la realidad objeto de estudio. Bajo la denominación de conclusiones aparecen generalmente los resultados, los productos del estudio y la interpretación que hacemos de esa información.

Para Rodríguez, Gil y García (1996), estas tareas no se realizan en un proceso lineal de análisis en el que se pasa secuencialmente de unas tareas a otras, en muchas ocasiones se dan de manera simultánea.

Albert (2006) cita los mismos pasos, aunque establece dos pasos previos a la reducción de datos del modelo de Rodríguez, Gil y García (1996). Esos pasos previos se basan en la revisión del material, comprobando que los datos están completos, que tienen buena calidad, cuyo formato facilite la organización. El establecer un plan de trabajo sería el otro paso antes de comenzar con la reducción de los datos y consiste en establecer un plan que guíe con flexibilidad las tareas analíticas que han de llevarse a cabo en las fases posteriores de análisis.

Nuestra investigación se ha basado en las técnicas de categorización conceptualmente más comunes para analizar datos en las investigaciones etnográficas, que Goetz y Lecompte (1988) divide en *teorización*, *estrategias de selección secuencial* y *los procedimientos analíticos generales*. Marchena (2002:301) resume estas técnicas en los siguientes términos:

I) *La teorización* es la forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis, es decir, es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. En la vida cotidiana de cualquier persona se producen procesos similares a este fenómeno de teorización, donde los sujetos perciben la realidad que les rodea, la comparan, la contrastan o la clasifican. Cuando este proceso de teorización es formalizado y sistematizado se transforma en investigación, constituyéndose en varias tareas formales como son:

- *Percepción*: la percepción del etnógrafo difiere de la que realizan los investigadores con diseños experimentales con variables designadas de antemano. En este proceso de percepción se adopta una actitud conscientemente ingenua para percibir cada uno de los aspectos del fenómeno como si resultase novedoso. Se trata de registrar todo y, posteriormente, el registro se va limitando hasta obtener unidades de análisis determinadas. Determinar o establecer estas unidades es uno de los pasos importantes, puesto que son divisiones perceptivas que guían la recogida de datos y, además, son medios para convertir datos brutos en subconjuntos manejables.
- *Comparación, contrastación, agregación y ordenación*: son las tareas necesarias para crear esquemas de clasificación para la organización de los datos, de manera que se generan y perfeccionan constructos y categorías.

-
- *Determinación de vínculos y relaciones*: son tareas de indagación en el seguimiento de pistas, búsqueda y exclusión de casos negativos y examen de toda indicación causal relacionada con los fenómenos. Para orientarse en estos procedimientos el investigador se basa en las respuestas de los sujetos investigados, así como en las triangulaciones con distintas agregaciones y ordenaciones de los datos.
 - *Especulación*: es una actividad donde el investigador elabora conjeturas y supone un juego probabilístico con ideas, permitiendo ir más allá de los datos y predecir lo que podría ocurrir en un futuro en base a lo aprendido entre los constructos y los vínculos, y en la comparación entre los resultados de ese aprendizaje y sus conocimientos sobre los fenómenos.

Respecto a la *teorización*, aunque en la etnografía se vean la fase de recogida de datos y la de análisis por separado, realmente se dan en paralelo y, en muchos casos, determinan el rumbo de la investigación. Un ejemplo lo tenemos en la elección de determinados fenómenos que no estaban previstos para el estudio y análisis una vez estamos en el trabajo de campo. Este proceso se denomina estrategias de selección secuencial:

II) Las *estrategias de selección secuencial* son operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y la recogida de datos. Se trata de un proceso abierto con el que, a medida que la investigación transcurre, se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para el análisis. En la selección secuencial se analizan sub-poblaciones o acontecimientos que despiertan el interés del investigador y comprenden la selección de casos negativos, como excepción o refutación a un constructo, la selección de casos discrepantes, como variantes a un constructo, y el muestreo teórico que consiste en una búsqueda en profundidad de la teoría que mejor se ajusta a los datos de los que se disponen.

III) *Los procedimientos analíticos generales* son medios sistemáticos de manipulación de datos y de los constructos derivados de la información recogida en el transcurso de la información. Son procedimientos que facilitan la elaboración de formas de examinar el ámbito de lo cotidiano a través de la inducción analítica, las comparaciones constantes, el análisis tipológico y la enumeración:

- La *inducción analítica* es una estrategia que implica el examen de los datos para poder obtener categorías de fenómenos y las relaciones entre estas categorías. Para ello se deben desarrollar tipologías e hipótesis a partir de los casos iniciales que, posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos.
- La estrategia de *comparaciones constantes* combina la codificación de categorías inductivas con un proceso paralelo de comparación del total de incidencias sociales observadas. De esta manera, al compararse constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores se pueden extraer nuevas dimensiones tipológicas y relaciones.
- El *análisis tipológico* es una estrategia que se asienta en la idea de dividir todo lo observado en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos, cuyas tipologías se pueden diseñar a raíz de un marco teórico o partiendo de la base de concepciones cotidianas o sentido común.
- La *enumeración* es una estrategia de análisis de datos que se emplea en la investigación etnográfica como sistema de control de calidad de los datos o como complemento de los datos descriptivos, aportando información que fundamenta la existencia y validez de las categorías e hipótesis.

4.1.1 Categorización de las entrevistas.

En el análisis de las entrevistas realizadas se partió del sistema de categorías previo, que tenía relación con las preguntas y el carácter semiestructurado de las mismas, por lo que se clasificó la información siguiendo la estrategia de "Casillas" o el análisis tipológico (Boronat, 2005). Sin embargo, durante el proceso de codificación se originaron nuevas categorías que siguieron la estrategia de "montones", de carácter inducido cuya conceptualización se llevó a cabo, tal como cita Bardín (1986), al finalizar el proceso.

De esta forma, surgieron categorías en función del rol de la persona entrevistada, teniendo en cuenta su visión sobre la modalidad de escolarización. El análisis dio como resultado tres sistemas de categorías diferentes en función del alumnado del aula enclave, las familias o el grupo de profesionales que trabajan con ellos, incluido el

director del centro. Estos sistemas incluyen categorías que permiten llevar a cabo un contraste entre agentes y, además, otras categorías que posibilitan la triangulación con otros instrumentos de recogida de información.

Del tratamiento de los datos obtenidos del alumnado del aula enclave, reflejado en la tabla 11, surgieron veintiuna categorías que se distribuyen en cuatro tópicos diferentes:

- Experiencias anteriores y modalidad de escolarización.
- Experiencia actual en el aula enclave.
- Inclusión en el aula ordinaria y acciones.
- Actividades inclusivas en los recreos.

Respecto a las familias aparecieron quince categorías que se clasificaron en función de cuatro tópicos, tal como aparece en la tabla 12:

- Experiencias anteriores y modalidad de escolarización.
- Experiencia actual en el aula enclave.
- Concepciones hacia la escolarización en el aula ordinaria en la etapa de secundaria.
- Concepciones hacia la inclusión educativa.

Por último, de los profesionales del centro emergieron veintiocho categorías que respondían a los tópicos que se observan en la tabla 13:

- Experiencia actual en el aula enclave.
- Concepciones hacia la escolarización en el aula ordinaria en la etapa de secundaria.
- Acciones y actividades inclusivas en el aula ordinaria.
- Ubicación del aula enclave en el centro.
- Colaboración para la inclusión en aula ordinaria.
- Alumnado como recurso natural de apoyo.
- La voz del alumnado.
- Concepciones hacia la inclusión educativa.

Metodología

Tabla 11
Conceptualización de categorías de entrevistas al alumnado.

| Tópico. | EXPERIENCIAS ANTERIORES Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN |
|-----------------------------------|--|
| categ. | |
| Satisfacción en Primaria | Exteriorizan opiniones y experiencias positivas por la experiencia anterior de escolarización en un aula ordinaria en la etapa de Primaria. |
| Insatisfacción en Primaria | Presentan opiniones y experiencias negativas por la experiencia anterior de escolarización en un aula ordinaria en la etapa de Primaria. |
| Bienestar en Secundaria | Manifiestan opiniones y experiencias positivas por la experiencia anterior de escolarización en un aula ordinaria en la etapa de Secundaria. |
| Malestar en Secundaria | Muestran opiniones y experiencias negativas por la experiencia anterior de escolarización en un aula ordinaria en la etapa de Secundaria. |
| Tópico. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE |
| categ. | |
| Conciencia de la discapacidad | Manifiestan opiniones donde se muestra que el alumnado es consciente de la discapacidad o la segregación. |
| Motivación hacia la actividad | Referencias hacia las actividades realizadas en el aula enclave en Secundaria con muestras de desagrado, rechazo o desmotivación. |
| Rechazo hacia la actividad | Referencias hacia las actividades realizadas en el aula enclave en Secundaria con muestras de desagrado, dificultad, rechazo o desmotivación. |
| Compañerismo | Expresan aceptación, afinidad o muestras de agrado hacia sus compañeros del aula enclave. |
| Predilección por el aula enclave | Se exteriorizan opiniones que indican la inclinación hacia la escolarización en la modalidad de aula enclave. |
| Preferencia por el aula ordinaria | Se exteriorizan opiniones que indican la inclinación hacia la escolarización en la modalidad de aula ordinaria. |
| Tópico. | INCLUSIÓN EN EL AULA ORDINARIA |
| categ. | |
| Actividades en el aula ordinaria | Describen o explican las actividades que el alumnado realiza en el aula ordinaria cuando lleva a cabo acciones inclusivas en diferentes asignaturas con otros grupos del centro. |
| Aislamiento por la actividad | Aislamiento del grupo clase del aula ordinaria por la dificultad de la actividad o la realización de actividades de carácter paralelo. |
| Interacción abierta | Interacción con los compañeros de centro en las actividades realizadas en el aula ordinaria en diferentes asignaturas. |
| Interacción cerrada | Interacción con sus compañeros de aula enclave cuando realizan actividades inclusivas conjuntas en el aula ordinaria en diferentes asignaturas. |
| Relaciones positivas | Manifiestan relaciones cercanas y aceptación con los compañeros y profesores del centro durante la interacción. |
| Satisfacción por la experiencia | Expresan muestras de agrado y satisfacción por la actividad realizada en asignaturas dentro del aula ordinaria. |
| Tópico. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN LOS RECREOS |
| categ. | |
| Ubicación de la acción | Descripción del lugar donde pasan su tiempo de ocio en la hora del recreo. |
| Participación amplia | Expresa la participación con otros compañeros del centro durante los recreos y tiempos de ocio. |
| Participación estrecha | Describe la participación en los recreos con los compañeros del Aula Enclave. |
| Soledad | Manifiesta que no participa en los recreos o da muestras de soledad. |
| Bienestar | Satisfacción por la experiencia en los momentos de recreo. |
| Malestar | Insatisfacción por la experiencia en los momentos de recreo. |

Tabla 12
Conceptualización de categorías de entrevistas a las familias.

| Tópico. categ. | EXPERIENCIAS ANTERIORES Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN |
|----------------------------|--|
| Satisfacción en Primaria | Exteriorizan opiniones y experiencias positivas por la experiencia anterior de escolarización en un aula ordinaria en la etapa de Primaria. |
| Insatisfacción en Primaria | Presentan opiniones y experiencias negativas por la experiencia anterior de escolarización en un aula ordinaria en la etapa de Primaria. |
| Bienestar en Secundaria | Manifiestan opiniones y experiencias positivas por la experiencia anterior de escolarización en un aula ordinaria en la etapa de Secundaria. |
| Malestar en Secundaria | Muestran opiniones y experiencias negativas por la experiencia anterior de escolarización en un aula ordinaria en la etapa de Secundaria. |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE |
|--------------------------------------|--|
| Predilección por el aula enclave | Se exteriorizan opiniones que indican la inclinación hacia la escolarización en la modalidad de aula enclave. |
| Preferencias hacia el aula ordinaria | Se exteriorizan opiniones que indican la inclinación hacia la escolarización en la modalidad de aula ordinaria. |
| Resignación | Se exteriorizan opiniones que indican conformismo o resignación hacia la escolarización en la modalidad de aula enclave. |
| Ventaja | Manifiestan las ventajas que tiene la escolarización en el aula enclave o expresan que no tiene ninguna desventaja. |
| Limitación | Señalan las limitaciones que tiene la escolarización en el aula enclave o expresan que no tiene ninguna desventaja. |

| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA |
|------------------------|--|
| Dificultad de la etapa | Expresan las limitaciones que tiene el alumnado con discapacidad en la etapa de secundaria en comparación con la etapa de primaria. |
| Carencia | Exponen las limitaciones que se tiene en el aula ordinaria para incluir al alumnado con discapacidad en la etapa de secundaria. |
| Necesidad de mejora | Manifiestan las necesidades de mejora que se deben tener en cuenta para incluir al alumnado con discapacidad en el aula ordinaria en la etapa de secundaria. |

| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA |
|-------------------------|---|
| Promoción | Señalan que el aula enclave en el centro ordinario está fomentando y promoviendo la inclusión del alumnado con discapacidad. |
| Reprobación | Argumentan su rechazo, desengaño o decepción hacia la inclusión educativa remarcando el papel del profesorado y otros profesionales, los déficits del sistema educativo y las diferencias entre la teoría y las prácticas inclusivas. |
| Concepción no inclusiva | Expresan argumentos que van en contra de las concepciones inclusivas en educación, atendiendo más a un modelo clínico, mostrando argumentos que ponen la responsabilidad en la persona con discapacidad. |

Tabla 13
Conceptualización de categorías de entrevistas a los profesionales.

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE |
|-------------------|--|
| Resignación | Se exteriorizan opiniones que indican conformismo o resignación hacia la escolarización en la modalidad de aula enclave. |
| Ventaja | Manifiestan las ventajas que tiene la escolarización en el aula enclave o expresan que no tiene ninguna desventaja. |
| Limitación | Señalan las limitaciones que tiene la escolarización en el aula enclave o expresan que no tiene ninguna ventaja. |

| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA |
|------------------------|--|
| Dificultad de la etapa | Expresan las limitaciones que tiene el alumnado con discapacidad comparando la etapa de secundaria con la etapa de primaria. |
| Carencia | Exponen las limitaciones que se tiene en el aula ordinaria para incluir al alumnado con discapacidad en la etapa de secundaria. |
| Necesidad de mejora | Manifiestan las necesidades de mejora que se deben tener en cuenta para incluir al alumnado con discapacidad en el aula ordinaria en la etapa de secundaria. |

| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA |
|-------------------|---|
| Acciones | Refieren las diferentes acciones inclusivas en el aula ordinaria. |
| Oportunidad | Argumentan las facilidades que encuentra el alumnado del aula enclave para ser incluido en acciones y actividades del aula ordinaria. |
| Barreras | Señalan las dificultades que tiene el alumnado del aula enclave para ser incluido en acciones y actividades del aula ordinaria. |
| Apoyo | Muestran los apoyos que se ofrecen desde el aula enclave para favorecer la inclusión del alumnado en actividades del aula ordinaria. |

| Tópico. categ. | UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO |
|------------------------------|---|
| Influencia del emplazamiento | Argumentan o expresan que existe una influencia entre la ubicación física del aula enclave en el centro y las posibilidades de interacción y relaciones con el resto de la comunidad educativa. |
| Ubicación positiva | Exponen la ubicación física del aula enclave en lugares visibles del centro con posibilidad de interacción y relaciones con el resto de la comunidad educativa. |
| Ubicación excluyente | Señalan la ubicación física del aula enclave en lugares apartados del centro, o fuera de él, limitando la posibilidad de interacción y relaciones con el resto de la comunidad educativa. |

| Tópico. categ. | COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA |
|-------------------|--|
| Obstrucción | Exponen las barreras que se tiene en relación con otros profesionales del centro para incluir al alumnado con discapacidad en el aula ordinaria. |
| Disposición | Manifiestan las facilidades que encuentran hacia la colaboración con otros profesionales para incluir al alumnado con discapacidad en el aula ordinaria. |
| Demandas | Expresan las necesidades que deberían tenerse en cuenta para potenciar la colaboración con el resto de profesionales. |

Tabla 13
(continuación) *Conceptualización de categorías de entrevistas a los profesionales.*

| ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
|---|--|
| Tópico. categ. | |
| Limitación al apoyo natural | Argumentan las dificultades que existen en el apoyo natural que ofrece el alumnado del centro al alumnado del aula enclave. |
| Beneficio interno | Refieren los beneficios que supone el apoyo natural de los compañeros del centro para el alumnado del aula enclave. |
| Beneficios externo | Exponen los beneficios que reporta al alumnado del centro la actuación como recurso natural de apoyo. |
| LA VOZ DEL ALUMNADO | |
| Tópico. categ. | |
| Control de calidad | Se expone la escucha de aportaciones del alumnado que actúa como agente pasivo cuya voz es utilizada para determinar la calidad de determinados procesos educativos con beneficios institucionales. Un ejemplo es la evaluación del profesor. |
| Fuente de información | Se manifiesta la escucha de aportaciones del alumnado, que actúa como agente pasivo, cuya finalidad es la mejora del centro sin participación en el desarrollo de los procesos con el profesorado. |
| Cumplimiento de normas y control | Presentan situaciones donde el alumnado es agente activo y toma parte en una función institucional que tiene en cuenta los derechos del alumnado para participar en las decisiones que afectan al centro, aunque las ideas pueden no representar a todo el alumnado. |
| Diálogo | Señalan aportaciones del alumnado, como agente activo, para alcanzar metas comunes en la mejora, procesos que se dan en el aula o el centro, en una relación horizontal con los profesionales. |
| Ausencia justificada | Expresan limitaciones en la escucha de la voz del alumnado ofreciendo argumentos donde la responsabilidad de no ser escuchado recae en las capacidades del propio alumno. |
| Restricción | Expresan limitaciones en la escucha de la voz del alumnado señalando barreras o necesidades para poder participar. |
| CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| Tópico. categ. | |
| Reprobación | Argumentan su rechazo, desengaño o decepción hacia la inclusión educativa remarcando el papel del profesorado y otros profesionales, los déficits del sistema educativo y las diferencias entre la teoría y las prácticas inclusivas. |
| Concepción no inclusiva | Expresan argumentos que van en contra de las concepciones inclusivas en educación, atendiendo más a un modelo clínico, mostrando argumentos que ponen la responsabilidad en la persona con discapacidad. |
| Pensamiento inclusivo | Muestran argumentos inclusivos, que traspasan la frontera del aula enclave, incidiendo en la diversidad de todo el alumnado y el derecho a la inclusión educativa y social. |

4.1.2 Categorización de la observación en el aula.

Para la categorización de las observaciones del aula, analizamos los datos a través de un procedimiento analítico general de inducción que nos permitiese reducir lo recabado a paquetes de información con los que poder trabajar. Para ello, se utilizó el sistema de categorías para definir el ambiente del aula propuesto por Marchena (2005) donde se diferencian tres grandes bloques: la interacción entre iguales, la disponibilidad hacia la tarea y la interacción profesor alumno.

La *interacción entre iguales* es el bloque donde se recoge la información relacionada con la forma en que el alumnado del aula se relacionaba entre ellos. Este apartado incluye las categorías *fricción*, *competitividad* y *cohesión* entre alumnos, además de otras subcategorías conceptualizadas en la tabla 14, 15 y 16.

La *disponibilidad hacia la tarea* hace referencia a las actitudes y comportamiento del alumnado hacia las actividades que se realizan en el aula, y quedan conformadas por las categorías *satisfacción del alumnado*, *dificultad en la tarea*, *desconexión en el trabajo* y *formalismo*.

El bloque de *interacción profesor - alumno* recoge dos categorías contrapuestas de relación entre ambos: *oposición profesor - alumno* y *comprensión profesor - alumno*.

Se analizó la información partiendo de la estrategia de "casillas" o análisis tipológico. Sin embargo, de la cantidad de información recogida fueron surgiendo categorías nuevas donde utilizamos procesos de clasificación de la información en "montones", en los que los tópicos y las categorías no se definían hasta finalizar el proceso, siempre teniendo en cuenta la estructura del sistema planteado por Marchena (2005).

De esta forma, en el bloque de *disponibilidad hacia la tarea* apareció una nueva categoría, *implicación*. Por otra parte, en la categoría *cohesión grupal* aparecieron dos subcategorías nuevas: *respeto conjunto* y *afinidad*.

Tabla 14

Conceptualización de categorías y subcategorías del bloque "Interacción entre iguales".

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|--|--|
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | |
| <p><i>Fricción entre alumnos.</i> Tensiones y disputas habidas entre los alumnos</p> | <p><i>Incordio:</i> los alumnos se molestan entre sí. Entre ellos se producen situaciones de disconformidad.</p> <p><i>Rechazo:</i> los alumnos no quieren trabajar junto con otros compañeros; no aceptan la colaboración.</p> <p><i>Agresión:</i> los alumnos llegan a agredirse físicamente y/o a insultarse.</p> |
| <p><i>Competitividad del alumnado.</i> Énfasis de los alumnos por competir unos con otros; oposición y rivalidad existente</p> | <p><i>Rivalidad:</i> los alumnos discuten por ver quién realiza la tarea propuesta por el profesor; se anticipan a responder los interrogantes o tareas dirigidas a otros compañeros; se autoproclaman como los mejores.</p> <p><i>Reticencia:</i> las producciones y/o intervenciones de los alumnos, en público, son motivo de burla o crítica negativa por parte de algún compañero.</p> <p><i>Individualismo:</i> en pequeños grupos de trabajo surgen comportamientos en el que uno o varios componentes van a lo suyo.</p> |
| <p><i>Cohesión Grupal.</i> Los alumnos se conocen, ayudan y son amigos entre sí; nivel de comunicación existente</p> | <p><i>Aceptación:</i> hay conformidad entre los alumnos para realizar tareas bajo las agrupaciones que se han planificado.</p> <p><i>Intervención conjunta:</i> los alumnos realizan la misma tarea de manera cooperativa.</p> <p><i>Afiliación:</i> los alumnos solicitan la ayuda de sus compañeros; se resuelven dudas entre ellos; comparten material, se agrupan espontáneamente para realizar tareas.</p> <p><i>Respeto conjunto:</i> el alumnado se muestra atento a las producciones de otros compañeros cuando están exponiéndolas o mostrándolas al docente.</p> <p><i>Afinidad:</i> los alumnos dan muestras de valoración, apoyo, afecto y amistad a través de gestos o mensajes orales.</p> |

Tabla 15

Conceptualización de categorías y subcategorías del bloque "Disponibilidad hacia las tareas de clase.

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|---|--|
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS DE CLASE | |
| <p><i>Satisfacción del alumnado.</i> Entusiasmo, acuerdo y/o participación voluntaria en las actividades de la clase</p> | <p><i>Risas:</i> la mayoría de los alumnos ríen ante una situación cómica compartida entre ellos.</p> |
| | <p><i>Agrado:</i> se exteriorizan gestos, palabras, mensajes que implican agrado y seguridad por la tarea que están realizando o van a realizar.</p> |
| | <p><i>Entusiasmo:</i> se continúa con la misma dinámica del aula, por propia iniciativa de los alumnos, una vez finalizada la clase.</p> |
| <p><i>Dificultad en la tarea.</i> Se percibe dificultad en los alumnos para realizar el trabajo de clase</p> | <p><i>Dificultad manifiesta:</i> los alumnos verbalizan que les resulta difícil la tarea; el profesor comunica a sus alumnos que percibe dificultad en ellos para la comprensión del aprendizaje; las producciones y/o intervenciones de los alumnos son erróneas.</p> |
| | <p><i>Ausencia de respuestas:</i> ningún alumno responde a los planteamientos, peticiones o preguntas del profesor en relación al contenido que se trabaja.</p> |
| | <p><i>Participación limitada:</i> son pocos los alumnos que se implican y/o responden de la manera adecuada a las tareas propuestas.</p> |
| <p><i>Desconexión con el trabajo.</i> Los alumnos, por diversas razones, dejan de centrarse en las tareas requeridas</p> | <p><i>Inseguridad:</i> los alumnos resuelven las tareas deteniéndose y/o buscando la aprobación.</p> |
| | <p><i>Desorganización:</i> cada alumno o grupo hace lo que quiere, va a lo suyo. Se origina barullo, se pierde el orden que precisa la tarea ejecutada; se habla en voz alta mientras el profesor explica.</p> |
| | <p><i>Rol Independiente:</i> comportamientos aislados por parte de algún participante que no resultan acordes a las tareas que se realizan pero que no son tenidos en cuenta ni por el profesor ni por los compañeros.</p> |
| <p><i>Implicación.</i> Varios alumnos muestran interés, plantean interrogantes, participan en discusiones, se esfuerzan por atender. Exteriorizan deseos de emitir y recibir.</p> | <p><i>Desgana:</i> los alumnos están pasivos, no hacen nada, desconectan de la tarea realizada en el aula. Los alumnos expresan estar cansados; no tienen ganas de hacer las tareas.</p> |
| | <p><i>Formalismo.</i> Las tareas se realizan ajustándose a unas normas formales externas que conllevan silencio y ausencia de comunicación entre ellos.</p> |

Tabla 16

Conceptualización de categorías y subcategorías del bloque "Interacción profesorado alumnado.

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|---|--|
| INTERACCIÓN PROFESORADO-ALUMNADO | |
| <p><i>Oposición profesor-alumno.</i> Entre el profesor y el alumnado se perciben actitudes y comportamientos encontrados y/o discordantes</p> | <p><i>Antagonismo:</i> entre profesor-alumno se producen situaciones de disconformidad.</p> |
| | <p><i>Tensión encubierta:</i> el profesor vierte hacia los alumnos mensajes verbales indirectos, irónicos, a veces con aparente cordialidad; hay gestos y diálogos secos, tajantes y/o impaciente.</p> |
| | <p><i>Velocidad:</i> el profesor explica con rapidez o solicita una tarea con límites ajustados de tiempo. Los alumnos se incomodan.</p> |
| | <p><i>Omisión:</i> los alumnos solicitan una opinión o muestran una producción pero no son respondidos. Surgen situaciones compartidas por todos los alumnos pero el profesor se mantiene al margen.</p> |
| | <p><i>Favoritismo:</i> se atiende y/o responde de manera más favorable a unos alumnos que a otros en igualdad de situaciones.</p> |
| <p><i>Comprensión profesor-alumno.</i> Entre profesor y alumno/os se producen situaciones favorables, comprensivas, de respeto y disponibilidad</p> | <p><i>Descrédito:</i> entre profesor-alumno se lanzan mensajes de desvalorización.</p> |
| | <p><i>Personalización:</i> hay interés por el bienestar personal y/o académico; se intercambian mensajes de ánimo; se comunican cuestiones personales entre alumnos y/o profesor-alumno.</p> |
| | <p><i>Humor Compartido:</i> entre todos, alumnos y profesor, se producen situaciones de humor generalizado.</p> |
| | <p><i>Flexibilidad:</i> se alcanzan con rapidez acuerdos comunes.</p> |
| | <p><i>Valoración:</i> entre los participantes se producen mensajes de valoración, aprobación, felicitación y/o se tiene en cuenta el trabajo bien hecho.</p> |
| | <p><i>Diversificación:</i> el profesor despliega tareas y actividades diferentes a los alumnos en función de un criterio determinado.</p> |

4.2 El sistema categorial de observaciones en el recreo.

El análisis de las observaciones del recreo partió del sistema categorial descrito en el presente capítulo. Debemos tener en cuenta que la cuantificación en la mayoría de las investigaciones cualitativas responde al recuento de frecuencias ligado a los conceptos y categorías con los que se trabajan. Todo ello nos permitió clasificar los siguientes datos sobre la interacción del alumnado:

- Frecuencia y porcentaje en el tipo de interacción.
- Frecuencia y porcentaje de la existencia de interacción.
- Frecuencia y porcentaje de la intención comunicativa en función de la emisión y recepción de mensajes.
- Frecuencia y porcentaje sobre la calidad de las intervenciones.

Se realizó un análisis de la interacción del alumnado de cada una de las aulas enclave estudiadas en función de los criterios anteriores y, posteriormente, se llevó a cabo una comparativa de los resultados de las tres aulas.

4.3 Análisis de los documentos.

En cuanto al análisis de documentos se llevó a cabo una revisión del *Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD)* de los dos centros. Dicho análisis se centró en aquellos aspectos relativos al objeto de nuestra investigación, seleccionando los apartados relevantes del aula enclave:

- Descripción.
- Objetivos.
- Plan de medidas de integración.

Partiendo de esta información se codificó la información siguiendo las categorías surgidas en el análisis de la información de las entrevistas, con la finalidad de llevar a cabo un proceso de triangulación que nos permitiese contrastar los datos recogidos con otros instrumentos.

5. La validez en la investigación. El proceso de triangulación y contraste.

La credibilidad de una investigación exige que sean aplicadas las reglas relacionadas con la validez y manifiestan que, desde la etnografía, el investigador puede determinar la exactitud de sus conclusiones realizando procesos de triangulación con varias fuentes de datos. El proceso de triangulación impide al investigador aceptar la validez de sus impresiones iniciales, ayudando a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es observado por un solo investigador, y permite ampliar y clarificar los constructos desarrollados (Goetz y Lecompte, 1988). La idea de triangulación que más se utiliza es la que se realiza mediante la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes en el estudio del mismo fenómeno empírico (Shaw, 2003).

Para Albert (2006) es importante asegurar la validez de la investigación una vez transcurre la misma, tanto para los investigadores que realizan el estudio como para el resto de la comunidad científica. Para ello, propone realizar una valoración en función de los datos, la triangulación y la retroalimentación:

- Con la *evaluación de la recolección de datos* se debe comprobar si se ha recogido suficiente material, si es de calidad y si esta información recabada está de acuerdo con el planteamiento del problema.
- Con la *triangulación* se trata de comprobar la veracidad de los datos contrastándolos con la información recogida a través de diversos instrumentos. De esta manera también se puede comprobar si con las mismas reglas, otros investigadores tomarían las mismas decisiones y realizarían una interpretación similar respecto a la información.
- Por último, el autor alude a la *retroalimentación directa* de los sujetos investigados, o al menos a una muestra, a los que se pide que confirmen o maten nuestras interpretaciones para comprobar si captamos los significados que ellos transmitieron.

Para Rodríguez, Gil y García (1996), los investigadores deberían exponer en el informe la manera en que se llevó a cabo la comprobación de la validez de la investigación. Los autores, siguiendo a Lincoln y Guba (1985), consideran

imprescindibles, para otorgar de credibilidad a la investigación cualitativa, poner en práctica dos tipos de estrategia diferentes: la *triangulación*, contrastando los datos e interpretaciones mediante los distintos instrumentos de recogida de información, y la *comprobación con los participantes*, que nos permite contrastar los datos e interpretaciones de los mismos con los sujetos que constituyeron esa fuente de datos.

Durante el análisis de esta investigación se ha llevado a cabo un proceso de triangulación metodológica, reflejado en la tabla 17. En primer lugar, para realizar la caracterización de los centros se contrastaron:

- Las concepciones de los directores de los centros recogidas en las entrevistas.
- El análisis de documentos: *Plan de medidas de Atención a la Diversidad*.

En la caracterización del ambiente de las aulas enclave en secundaria se contrastaron:

- Las opiniones del alumnado de las aulas enclave recogidas en las entrevistas.
- Los resultados de las *Observaciones del aula*.

Para la triangulación de los resultados en cuanto a la interacción del alumnado del aula enclave se utilizaron:

- Las opiniones recogidas en las entrevistas del alumnado de las aulas enclave, sus tutores, auxiliares y directores.
- Los resultados del *sistema categorial de observación en el recreo*.

En cuanto a las concepciones en torno del aula enclave como modalidad de escolarización, se realizó una triangulación entre agentes a través de las opiniones recogidas en las entrevistas del alumnado de las aulas enclave, sus familias, los tutores, auxiliares y directores. Por otra parte, para la comprobación con los participantes, se realizó lo que Woods (1989) define como *validez del demandado*, entregando la transcripción de la entrevista para que manifestaran observaciones o matizaciones sobre sus opiniones.

Tabla 17
Categorías e instrumentos triangulados en el análisis de la investigación.

| CATEGORIAS | INSTRUMENTOS DONDE SURGEN EVIDENCIAS | | | | | |
|---|--------------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| | Entrevista Alumnado | Entrevista Familias | Entrevista Director | Entrevista Tutora | Entrevista Auxiliar | Análisis del PAD |
| EXPERIENCIAS ANTERIORES Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | | | | | | |
| Satisfacción en Primaria | X | | | | | |
| Insatisfacción en Primaria | X | X | | | | |
| Bienestar en Secundaria | X | | | | | |
| Malestar en Secundaria | X | X | | | | |
| EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | | | | | | |
| Conciencia de la discapacidad | X | | | | | |
| Motivación hacia la actividad | X | | | | | |
| Rechazo hacia la actividad | X | | | | | |
| Compañerismo | X | | | | | |
| Predilección por el aula enclave | X | X | | | | |
| Preferencia por el aula ordinaria | X | X | | | | |
| Resignación | | X | | X | X | |
| Ventaja | | X | X | X | X | X |
| Limitación | | X | X | X | X | X |
| INCLUSIÓN EN EL AULA ORDINARIA | | | | | | |
| Actividades en el aula ordinaria | X | | | | | X |
| Aislamiento por la actividad | X | | | | | |
| Interacción abierta | X | | | | | |
| Interacción cerrada | X | | | | | |
| Relaciones positivas | X | | | | | |
| Satisfacción por la experiencia | X | | | | | |

Tabla 17:
(Continuación) Categorías e instrumentos triangulados en el análisis de la investigación.

| CATEGORIAS | INSTRUMENTOS DONDE SURGEN EVIDENCIAS | | | | | |
|---|--------------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| | Entrevista Alumnado | Entrevista Familias | Entrevista Director | Entrevista Tutora | Entrevista Auxiliar | Análisis del PAD |
| ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN LOS RECREOS | | | | | | |
| Ubicación de la acción | X | | | | | |
| Participación amplia | X | | | | | |
| Participación estrecha | X | | | | | |
| Soledad | X | | | | | |
| Bienestar | X | | | | | |
| Malestar | X | | | | | |
| CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | | | | | | |
| Dificultad de la etapa | | X | X | X | X | |
| Carencia | | X | X | X | X | |
| Necesidad de mejora | | X | X | X | | X |
| ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | | | | | | |
| Acciones | | | X | X | X | X |
| Oportunidad | | | | X | X | X |
| Barreras | | | X | X | X | X |
| Apoyo | | | | X | X | X |
| UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | | | | | | |
| Influencia del emplazamiento | | | X | X | X | |
| Ubicación positiva | | | X | X | X | |
| Ubicación excluyente | | | | X | X | |

Tabla 17:
(Continuación) Categorías e instrumentos triangulados en el análisis de la investigación.

| CATEGORIAS | INSTRUMENTOS DONDE SURGEN EVIDENCIAS | | | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| | Entrevista Alumnado | Entrevista Familias | Entrevista Director | Entrevista Tutora | Entrevista Auxiliar | Análisis del PAD |
| COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | | | | | | |
| Obstrucción | | | X | X | X | |
| Disposición | | | X | X | X | |
| Demandas | | | X | X | X | |
| ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | | | | | | |
| Limitación al apoyo natural | | | X | X | X | |
| Beneficio interno | | | X | X | X | |
| Beneficios externo | | | X | X | X | |
| LA VOZ DEL ALUMNADO | | | | | | |
| Control de calidad | | | | | | |
| Fuente de información | | | | X | X | |
| Cumplimiento de normas y control | | | X | X | X | |
| Diálogo | | | X | X | | |
| Ausencia justificada | | | | X | | |
| Restricción | | | X | | X | |
| CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | | | | | | |
| Promoción | | X | | | | |
| Reprobación | | X | X | X | | |
| Concepción no inclusiva | | X | | | | |
| Pensamiento inclusivo | | | X | X | X | |

RESULTADOS

1. Caracterización de los centros
 - 1.1 Centro I
 - 1.2 Centro II
2. El ambiente en las Aulas Enclave en Secundaria
 - 2.1 Centro I
 - 2.1.1 Aula I
 - 2.2 Centro II
 - 2.2.1 Aula II
 - 2.2.2 Aula III
3. Contraste de los resultados del ambiente en las Aulas Enclave
4. La interacción social del alumnado del Aula Enclave con el contexto del centro
 - 4.1 Ubicación del aula enclave
 - 4.2 Actividades y acciones inclusivas
 - 4.3 Las interacciones del alumnado del Aula Enclave en los tiempos de ocio en el recreo.
 - 4.3.1 Centro I
 - 4.3.1.1 Aula I
 - 4.3.2 Centro II
 - 4.3.2.1 Aula II
 - 4.3.2.2 Aula III
 - 4.4 Contraste de los resultados de las interacciones del alumnado de Aulas Enclave
5. Concepciones en torno a la modalidad de escolarización y su potencial inclusivo
 - 5.1 Experiencias del alumnado previas al aula enclave
 - 5.2 Ventajas y limitaciones del aula enclave
 - 5.3 Las características de la etapa
 - 5.4 La colaboración del profesorado del centro
 - 5.5 El alumnado como recurso natural de apoyo
 - 5.6 La voz y participación del alumnado del Aula Enclave



1. Caracterización de los centros

En el capítulo de metodología se describieron las características generales de los dos centros que albergan las tres aulas enclave que forman parte de esta investigación. Recordemos que el Centro I cuenta con un aula enclave y el Centro II tenía dos unidades de esta modalidad de escolarización. Con la finalidad de profundizar sobre esos contextos caracterizaremos los dos centros desde el prisma de los *directores* y aquellos aspectos relativos a las aulas, tal como se refleja en el *Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD)*.

Los *Directores*, durante el transcurso de las entrevistas, profundizaron sobre aspectos relativos al centro que hacían referencia a la inclusión del alumnado, la organización del centro, el currículo del aula ordinaria y el específico de tránsito a la vida adulta, el papel que juega el profesorado y la importancia del alumnado en cuanto a las relaciones. Todos estos aspectos formaron parte de diversas temáticas que giraron en torno al aula enclave, los educadores que trabajan en ella y su alumnado, cuyas categorías se reflejan en la tabla 13 del capítulo de metodología.

Con el análisis realizado al *PAD*, nos hemos centrado en la información relativa al papel que juega la modalidad de escolarización en cuanto a la inclusión educativa de sus alumnos, los *Objetivos* relacionados con el aula enclave y las medidas recogidas para tal efecto en su *Plan de integración*.

1.1 Centro I

El *Plan de medidas de Atención a la Diversidad (PAD)* del centro I, aunque hace breves referencias al aula enclave no tiene un enfoque determinado en relación a esta modalidad de escolarización y expone las medidas de manera global de forma que abarca a todo el alumnado del centro. El enfoque del documento agrupa a todo el alumnado, incluyendo al del aula enclave, sin que se establezcan objetivos referentes a esta unidad. La directora del centro expone sus argumentos en línea con lo anterior señalando que el alumnado del aula enclave tiene quizás más recursos y atención que otro alumnado del centro, argumentando que la diversidad tiene que ver con todos los

alumnos y no solo con los de esa unidad. Al respecto expone un ejemplo hacia las políticas educativas.

No disponemos de los suficientes recursos para tener las mismas oportunidades, no solamente el alumnado del aula enclave, sino un tema que a mí me preocupa muchísimo, es el alumnado que no tiene informe psicopedagógico ya sea de aula enclave o ya sea de necesidades educativas, y sin embargo no tiene ni recibe la misma atención incluso que este alumnado. (Directora centro 1, Reprobación, Anexo VI)¹

Esta postura se vuelve crítica hacia las políticas educativas, ya que la directora concibe que la falta de apoyos por parte de la administración no le permite atender a todo el alumnado, aunque el centro establezca medidas en documentos como el PAD y se esfuerce por dar respuesta a esa diversidad, señalando que requiere unos recursos que en estos momentos no se dan.

Yo lo que planteo es que la administración tendría que pensar en cómo hacer también un esfuerzo presupuestario para otros alumnos que no tienen informe psicopedagógico, porque no se les ha hecho o porque son informes psicopedagógico-psicológico. (...) son informes fundamentalmente de tipo social de la familia del entorno donde vive, que también tendrían que haber informes de ese tipo, no se destina presupuesto alguno para esos chicos. (Directora centro 1, Reprobación, Anexo VI)

Este planteamiento hacia una concepción de atención a la diversidad entendida como la respuesta que debe darse a todo el alumnado, queda recogida en el documento señalando que el PAD debe abordar tanto la atención educativa al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), como al alumnado que, no presentando estas necesidades, requiera determinadas medidas y recursos orientados a responder a sus necesidades educativas y a la consecución de las competencias básicas y de los objetivos de las etapas que conforman la enseñanza básica.

En referencia a la participación del alumnado del aula enclave con el resto de los compañeros, la directora nos explica que no existe un proyecto vinculante entre ambos.

¹ La referencia indicada al final de la evidencia corresponden a una codificación donde (*Director centro*) corresponde a la persona entrevistada, (*Reprobación*) a la categoría, y (*Anexo VI*) al documento donde se encuentra el análisis de la entrevista.

Este tipo de participación y apoyo entre ambos queda relegado a acciones extraescolares o actividades puntuales que lleva a cabo el centro.

Solo cuando hacemos salidas conjuntas o actividades de días determinados, por ejemplo del día del libro, de comercio justo, en ese sentido sí que hay ayuda de voluntarios que están con ellos y les ayudan. (Directora centro 1, Limitación al apoyo natural, Anexo VI)

Aunque en el PAD se da la posibilidad de actuaciones voluntarias, no queda definido cómo se realizan ni por parte de quién. Sin embargo, sí se explicitan determinadas medidas para mejorar la participación y relaciones del alumnado que, con el objetivo de mejorar la convivencia, se conforman como modalidades estratégicas para fomentar el apoyo del alumnado mediante la tutoría entre iguales, la tutoría entre compañeros de diferentes edades y la tutoría por inversión de roles. Esta última modalidad, donde el alumnado con necesidades educativas tutoriza al alumnado de aula ordinaria, es defendida durante la entrevista por la directora del centro afirmando que las experiencias llevadas a cabo han tenido un resultado positivo, sobre todo con alumnado ordinario con problemas de conducta.

Otras experiencias que hemos hecho son, algunos alumnos del centro que están en estancia dentro del aula enclave, no siempre es al revés, también hacemos que alumnos de fuera del centro estén en el aula enclave un día, dos días, que el alumno de aula ordinaria se meta dentro del aula enclave. Esas han sido para mí de las experiencias más importantes y gratificadoras, sobre todo especialmente con alumnado muy problemáticos, muy disruptivos, alguno pequeño, su estancia en aula enclave le ha cambiado muchísimo. Esas fueron experiencias muy bonitas, pero no se conocen. (Directora centro 1, Beneficio externo, Anexo VI)

Aun así explica que se debe tener en cuenta el enfoque que se quiera imprimir a este tipo de experiencias, puesto que el aula enclave es una modalidad que separa e incide en las posibilidades de profundizar en las relaciones que se dan cuando la actividad se realiza de manera contraria, es decir, haciendo que el alumnado del aula ordinaria participe en el aula enclave. Por ello, expone que es necesario tener claro qué se quiere de esa unidad de escolarización y cómo puede favorecer la inclusión de su alumnado y las relaciones con el resto de la comunidad.

(...) la experiencia me demuestra que el aula enclave depende de cómo se gestiona y de cómo la propia dirección del centro quiere utilizarla como un recurso más de integración de ese modelo educativo que teóricamente está plasmado en el proyecto educativo del centro (...) (Directora centro I, Limitación, Anexo VI)

En este tipo de gestión también entra en juego la figura del tutor del aula enclave como recurso para mejorar la respuesta a la diversidad. El PAD expone algunas medidas sobre la formación del profesorado del centro en relación a la atención de todo el alumnado, aunque en ocasiones se afirma que es la tutora de esta modalidad de escolarización la que participa en el aula con otros profesionales para mostrarles estrategias que les permitan abarcar a todo el alumnado, aunque no se encuentren los alumnos del aula enclave, de manera que se vean capaces de trabajar de una manera inclusiva. "Si el profesorado lo ve y apuesta por esa integración, el profesorado se encarga de generar en el aula un clima de aceptación." (Directora centro I, Demandas, Anexo VI)

1.2 Centro II

Desde el Centro II, al analizar los *Objetivos* planteados en el PAD relacionados con las aulas enclave, observamos que existe un esfuerzo por fomentar la adquisición de habilidades instrumentales y promover conocimientos básicos, adquiridos durante la etapa de primaria, afianzando las habilidades comunicativas, la capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como el desarrollo de la creatividad de los alumnos.

Entre ellos destacan *objetivos* vinculados a la participación del alumnado en la vida del centro. Estos están enfocados a fomentar la participación de los/as alumnos/as en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta: la vida doméstica, utilización de servicios a la comunidad y disfrute del ocio y tiempo libre, entre otros.

Se aprecia que en las opiniones vertidas por el director está presente esta meta, aunque en el análisis de sus palabras se detecta cierto pesimismo cuando expone, desde un punto de vista inclusivo, que desde el centro no se pueden abarcar otros contextos:

Por lo tanto el sistema de inclusión educativa creo que es necesario, aunque no suficiente, porque habría que promover que esa inclusión llegue a otros espacios donde no llega el centro educativo, como pueden ser los espacios de ocio y tiempo libre del alumnado, los espacios de contacto con familia, los espacios de área social, como puede ser la calle etc. En esa medida, yo creo que es necesaria pero no suficiente. (Director centro 2, Limitación, Anexo VI)

Desde el centro, según recoge el *PAD*, se centran en afianzar y desarrollar las capacidades de los alumnos, en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos, comunitarios y de inserción social, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social. Al respecto, el *director* explicó que es importante tratar cada uno de esos aspectos, aunque incidía en el afectivo o emocional más que en ningún otro.

Hay cuestiones mínimas, como el saludar, que yo sé que se prepara al alumnado. Se le busca para que el saludo sea una constante de empatía con los demás. Sin embargo, creo que transgrede mucho más allá de las expectativas de un saludo formal, y algunos saludan emocionalmente, que no es cuestión de un aprendizaje, un hola, un adiós, unos buenos días, sino una cuestión de compartir momentos de empatía y de emociones. Eso tiene variables como el humor, el saludo formal no constituye por convencionalismo, no acepta el humor, tiene importantes rasgos emocionales psicomotrices, que para ellos son muy significativos, como es el contacto físico. Estamos en una cultura cada vez más anglosajona, en el sentido de mantener la distancia, el "Keep your distance" de los pueblos nórdicos, de mantener cierto reparo, no me puedes tocar. (...) Con contacto físico, no me refiero a tocar solamente, sino me refiero a mirar, me refiero a pararte, me refiero a sonreír, me refiero a otro tipo de contacto físico más que el propio entendimiento de tocar. (Director centro 2, Beneficio externo, Anexo VI)

Este énfasis en la importancia del contacto y las relaciones se refleja en el *PAD* a través de un *Plan de Integración* que da relevancia al alumnado del centro, al profesorado de aula ordinaria y a las familias en relación con los alumnos del aula enclave. Referente al alumnado del centro, el documento expone que es necesario fomentar actitudes en el alumnado “normalizado” y dotarlo de procedimientos adecuados para el trato y la comprensión de las necesidades de los compañeros del aula enclave.

Para el *director*, el trabajo de las actitudes de todo el alumnado tiene relevancia en el centro. Es importante comenzar esa labor lo antes posible a través de actividades donde el alumnado del aula enclave se involucre y sea visible.

(...) participan en las jornadas de acogida al alumnado que viene de sexto de primaria. Participan muy favorablemente, porque al menos los dos o tres últimos años se han integrado, nos han acompañado a visitar los centro de primaria y a trabajar en una sección que desarrolla el alumnado ayudante con los alumnados de sextos de primaria, destinado sobre todo a minimizar el miedo que supone el cambio de etapa, ellos también participan. (Director centro 2, Beneficio externo, Anexo VI)

Aunque el documento no concreta las acciones, esta contribución del alumnado del aula enclave en las jornadas de acogida es una de las actividades que queda recogida en el *Plan de integración del PAD*, tratando de fomentar la participación a través de eventos y actividades con el resto del alumnado: semana cultural, salidas complementarias, cuentacuentos, obras de teatro, conciertos o actividades que promongan los distintos proyectos del centro.

Hallamos que en el *PAD* se limita la inclusión en el aula ordinaria por motivos temporales, al señalar que este tipo de acciones comenzará con unas materias determinadas, Música y Educación Física, pudiéndose ampliar a otras áreas en función de las características del alumnado y las posibilidades de horario. Al respecto, el *director* se muestra crítico dando a entender que la organización escolar puede afectar al proceso de inclusión de este alumnado.

Por qué nos sometemos a una rutina de ritmos, por ejemplo, por qué una clase tiene que durar lo que dura otra clase, por qué existe lo que son las horas de clase, por qué no hay procesos de manera que sean más ricos en experiencia (...). Todo esto quizás hay que pensarlo de otra manera y mejorarlo, pero no sé si va a poder llegar a ser. ¿Desde dónde se podría hacer? (Director centro 2, Carencia, Anexo VI)

En el Centro también se promueve que en las distintas áreas donde se trabaje algún tema relacionado con la discapacidad, desde la perspectiva biológica, filosófica o lingüística, entre otras, se pueda colaborar con las tutoras y auxiliares del aula enclave para trabajar con el alumnado y el profesorado del aula ordinaria. De esta manera se

trata de trabajar transversalmente la inclusión y, a su vez, dar pautas de actuación con el alumnado para mejorar su participación.

Esta coordinación entre profesores, aulas y alumnado es resaltada por el *director* como una acción bastante valorada en el centro, donde las tutoras de aula enclave encuentran un apoyo recíproco en el resto de participantes del centro.

Los compañeros del aula enclave como profesionales son muy admirados, cuando hablan se les escucha, cuando hablan desde la dimensión a la atención a la diversidad, que suele darse en zonas en las que es difícil resolver situaciones complejas en el plano educativo. Son bastante escuchados, bastante comprendidos e incluso generan procesos de aprendizaje en los demás, esto es importante. (Director centro 2, Disposición, Anexo VI)

2. El ambiente en las Aulas Enclave en Secundaria.

Para llevar a cabo la caracterización de las aulas enclave de los centros I y II se llevó a cabo un proceso de observación de las clases. Con los datos recogidos se realizó un proceso de clasificación en categorías y sub-categorías, las cuales se describen en el apartado de metodología, definidas en las tablas 14, 15 y 16.

2.1 Centro I

2.1.1 Aula I

En este centro se llevó a cabo la observación en la única aula enclave que había. Tenía una ratio de siete alumnos que interaccionaban con una tutora y una auxiliar. Se plantea el ambiente del aula de la siguiente manera.

Interacción entre iguales.

La *Competitividad del alumnado* no se registró durante el periodo de observaciones y no se mostraron evidencias de *Rivalidad*, *Reticencia* o *Individualismo* entre los componentes del grupo clase.

Los momentos de *Fricción en el alumnado* fueron escasos, con un porcentaje de 1,85% sobre la totalidad de las observaciones, reflejadas en la tabla 18, que se dieron únicamente en situaciones de *incordio*, en ocasiones puntuales. No se registraron momentos de *rechazo* y *agresión*.

(Lorena sigue dando vueltas y le devuelve un bolígrafo a Judith con un golpe en la mesa.)
(INCORDIO CIA1S3)²

(Judith contesta de mala forma algo a una compañera. La tutora le reprende.)
T-¡Judith!, no le digas eso a tu compañera.
(INCORDIO CIA1S3)

² La referencia indicada al final de la evidencia corresponden a una codificación donde (C1) corresponde al centro, (A1) al aula enclave 1, y (S3) a la sesión tres de observación. (C1A1S3)

Esta escasa *competitividad* y *fricción en el alumnado* se contraponen al nivel de *cohesión grupal* (16,67%) que tiene el conjunto del alumnado. Las situaciones que más evidencias registraron fueron las de *intervención conjunta* (6,79%), seguidas de los momentos de *afiliación* (4,94%), y las de *respeto conjunto* y *afinidad* con un 2,47% respectivamente.

(La profesora vuelve a intentarlo mientras implica a una compañera para que ayude a la alumna.)

T-Mar, ¿puedes enseñarle esto a Lorena? ¿Sabrías?

(Mar asiente, se sienta junto a su compañera)

(INTERVENCIÓN CONJUNTA CIAIS3)

T-Daniel ¿vas a regar?, ven para que cojas la manguera- comenta la tutora.

L-Dani, por aquí- (le dice Lorena).

(Daniel se acerca y empieza a regar la siguiente parcela. Sus compañeros le ayudan a arrastrar la manguera. Juan, Judith y Lorena empiezan a arrancar malas hierbas)

(INTERVENCIÓN CONJUNTA CIAIS3)

La alumna termina de explicar qué hizo antes de acostarse mientras todos permanecen atentos. (RESPETO CONJUNTO CIAIS3)

(Daniel está con una estereotipia en ese momento, se le ve ausente.)

E- Eh, siéntate ahí colega.- (le dice Eva, su compañera a Daniel)

(Le señala un asiento para que se cambie. Daniel deja la estereotipia, se sienta y comienza a cambiarse).

(AFINIDAD CIAIS4)

En conclusión, por la falta de evidencias en cuanto a *Competitividad*, las escasas observaciones registradas en cuanto a la *Fricción* y la alta *Cohesión grupal* que presenta el alumnado, podemos decir que la interacción entre el alumnado del aula enclave 1 tiene abundantes rasgos positivos, tal y como se refleja en el gráfico 1.

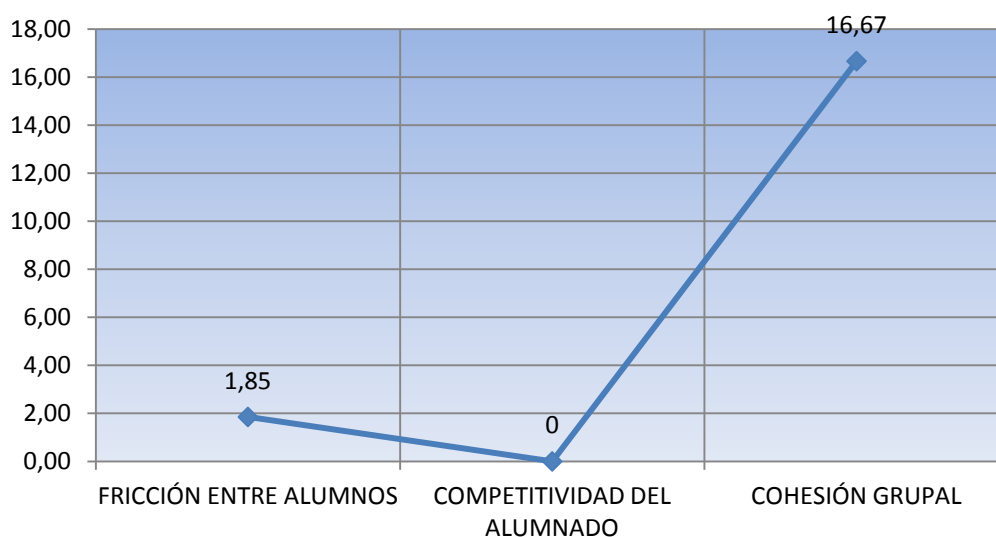


Gráfico 1: Interacción del alumnado en el aula enclave 1

Disponibilidad hacia las tareas de clase.

En la *Disponibilidad hacia la tarea* las categorías muestran un nivel de evidencias con cierto grado de equilibrio, aunque los porcentajes no parecen ser altos. Los momentos de *Formalismo* son los que mayor porcentaje obtienen, con un 10,49%, donde el alumnado realizaba las tareas ajustándose a las normas formales externas sin comunicación entre ellos.

(Tocan en la puerta, entra un profesor y pregunta algo a la tutora. La clase mira a la persona que acaba de interrumpir pero sigue con sus actividades inmediatamente.)
 (FORMALISMO CIAISI)

(La profesora se ausenta porque la reclama el profesor del experimento pero la dinámica del aula continúa de manera adecuada sin que surja ningún problema.)
 (FORMALISMO CIAISI)

La *Satisfacción* del alumnado es la siguiente categoría en porcentajes, obteniendo un 8,64%. Esta puntuación corresponde casi en su totalidad a la sub-categoría *Agrado* hacia la tarea (7,41%) donde el alumnado manifestaba su satisfacción por la tarea que

iba a realizar, seguido por las *Risas* (1,23%) compartidas por el alumnado al llevar a cabo la actividad.

(Cuando han terminado la tutora pone una canción en el reproductor y les pide que escuchen la letra de la canción. Todos se muestran alegres con la actividad. Algunos conocen la canción)

JD-Ponla otra vez, seño.

M-Bonita la canción- responde otra alumna.

T-Vamos a ponerla otra vez. (AGRADO CIAIS3)

(La profesora comienza a explicar la actividad que se llevará a cabo en el entorno del centro. Todos están atentos a la tutora. El alumnado parece estar entusiasmado con la tarea que va a realizar). (AGRADO CIAIS7)

El agrado por las tareas realizadas en clase es algo que comparte el alumnado del aula enclave 1. También aparece reflejado en las entrevistas realizadas donde hacía alusión a algunas actividades que se llevaban a cabo o a la totalidad de ellas, como exponía Eva al preguntarle qué era lo que más le gustaba del aula:

Las actividades, lo que hacemos todos los días. A lo mejor, los miércoles siempre hacemos unas actividades del curso, y esas cositas... (Alumna, Eva.)

La *Implicación* (4,94%) es la categoría que obtiene el porcentaje más bajo en cuanto a la *Disponibilidad hacia las tareas de clase*. Esta implicación se evidencia en el interés que muestran los alumnos cuando reflejan preguntas referidas al tema que se está tratando o participan en debates y discusiones. Aun siendo una puntuación baja respecto al resto de categorías, debemos tener en cuenta que, en muchas ocasiones, el trabajo que realiza el alumnado del aula enclave es en parte individualizado, quedando algunos momentos para el trabajo grupal.

T- Bien, hicieron algo interesante ayer, quiero que escriban lo que pasó.

(Los alumnos asienten, todos quieren hablar. La tutora les dice que escriban lo que hicieron para que lo cuenten bien ordenado). (IMPLICACIÓN CIAIS1)

(La profesora se dirige a toda la clase y pide que le den ejemplos sobre un concepto. Todos comienzan a dar respuestas atropelladas, una detrás de otra, con entusiasmo.)

T-Muy bien, de uno en uno. (IMPLICACIÓN CIA1S3)

En relación a la *Dificultad* de la tarea (7,41%) se observó que no había subcategorías que destacaran, aunque la que mayor porcentaje obtiene es la *dificultad manifiesta* (3,09%) donde el alumnado expresaba que no comprendía, no sabía llevar a cabo la tarea o respondía de manera errónea. La *ausencia de respuesta* ante las cuestiones que proponía la tutora fue de un 2,47% y en menor grado la *inseguridad* (1,85%) ante el trabajo que se estaba realizando.

(Todos están atentos a la tutora. La profesora pregunta).

T-¿Claudia lleva “L”?

-¡Sí! -¡No!- (se escucha al unísono.) (DIFICULTAD MANIFIESTA CIA1S5)

(Juan comienza a leer en voz alta.

El alumno se detiene y pregunta)

J- ¿Qué significa esta palabra seño?

(La profesora pregunta en voz alta) -¿Alguien lo sabe?- (Como nadie responde les dice qué significa.) (AUSENCIA DE RESPUESTA CIA1S3)

(Mar se acerca a la tutora)

M-¿Esto es así? ¿Está bien?

T-Sí, muy bien. (INSEGURIDAD CIA1S3)

En la *Desconexión en el trabajo* (6,79%) cabe destacar que no aparecen evidencias en la subcategoría *Desgana*. En cuanto a la *Desorganización* (1,23%) solo se dieron momentos puntuales que no eran frecuentes en los rasgos ambientales del aula. El *Rol independiente* (5,56%) fue la situación que destacó en cuanto a la desconexión en el trabajo aunque debemos tener presente que, aunque eran comportamientos aislados por parte de algún participante, se dio únicamente por episodios de estereotipia y/o ecolalia por parte de un alumno. Por lo tanto, no podemos afirmar que la *Desconexión en el trabajo* fuese una categoría destacada a tenor de las evidencias encontradas.

(Juan comienza a tener ecolalias ininteligibles)

J-nainan, nainaina, nainana...

(El resto de los compañeros sigue trabajando, ajenos a la repetición de sonidos de su compañero. Solo David mira durante unos segundos pero no pregunta nada.) (ROL INDEPENDIENTE CIAIS3)

Juan empieza a tener una ecolalia.

J-"nianina, nianina, nianina..."

Se levanta y entra en el baño. (ROL INDEPENDIENTE CIAIS5)

En la *Disponibilidad hacia las tareas* (Gráfico 2), aunque se percibe que tiene cierta *dificultad* (7,41%), la disponibilidad del alumnado hacia las tareas de clase en el aula enclave 1 es positiva, teniendo en cuenta que el porcentaje de *Desconexión en el trabajo* se debe a un fenómeno aislado e involuntario por parte del alumno que presenta *Rol independiente*. Se observa *Implicación* (4,94%) por parte del alumnado y la *Satisfacción* (8,64%) hacia la tarea obtiene uno de los porcentajes más altos junto con el *Formalismo* (10,49%).

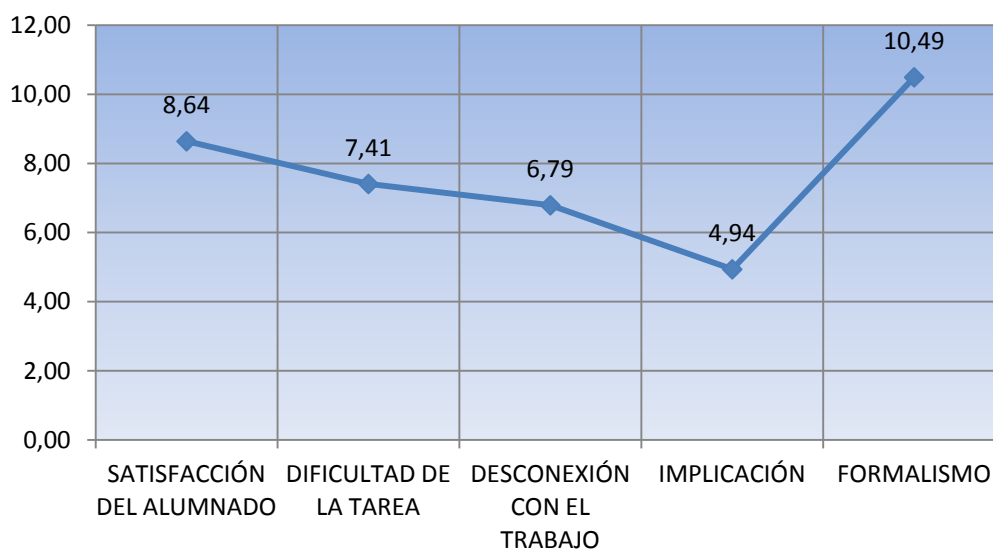


Gráfico 2: Disponibilidad hacia las tareas en el aula enclave 1

Interacción Profesor - alumnado.

Desde la perspectiva de *Oposición Profesor - Alumnado* (4,94%) encontramos que las categorías que la componen no han impregnado la interacción entre los participantes del aula. No se encontraron evidencias en cuanto a *Velocidad*, *Omisión* y *Descrédito*. En relación al resto de subcategorías es la *Tensión encubierta* la que destaca sensiblemente (2,47 %), seguida del *Antagonismo* (1,23%) y el *Descrédito* (1,23%).

(Juan está en el baño y se escuchan las ecolalias.)

TUTORA-Juan, fuera del baño, ¡Ya!- comenta la tutora.

(Se levanta y toca en la puerta.)

T-Nos damos prisa ¿vale?

(TENSIÓN ENCUBIERTA CIAIS5)

TUTORA-Juan, Estás muy distraído.- Le dice tocándole la mano.

JUAN-No.- Contesta Juan.

T-Estás trabajando poco, estás distraído.

J-¡No!, me porto bien.

T-Sí, te estás portando bien, pero tienes que trabajar más.

(Juan se centra en su cuaderno y se pone a trabajar.)

(ANTAGONISMO CIAIS5)

(La profesora les comenta que va a leer algo. Todos están atentos.)

L-¿Javier está triste? Pregunta Lorena.

T-Triste estoy yo porque no le das un palo al agua- Contesta la tutora. La alumna y el resto de la clase ríen y se alborotan.

(DESCRÉDITO CIAIS3)

La categoría *Comprensión Profesor - Alumnado* (38,27%) destaca respecto a la oposición Profesor - alumnado y al resto de categorías, marcando un rasgo ambiental que define al aula enclave 1. La *Personalización* es la que obtiene mayor puntuación (16,05%), seguida de la subcategoría *Valoración* (15,43%), y situaciones de *Humor compartido* (4,32%). En menor grado, con idéntico porcentaje, se registraron momentos de *Flexibilidad* (1,23%) y *Diversificación* (1,23%).

(La tutora se acerca a Judith.)

T- ¿Por qué no querías hablar?

JD- Estoy triste.

T- ¿Y eso?

JD- Ya no tengo novio.

T- No pasa nada, es normal que estés triste.

(PERSONALIZACIÓN CIAIS1)

T- Esto está francamente bien Juan- (comenta mirando al alumno) -fantástico va con tilde, muy bien.

(Juan se muestra contento, muestra estereotipias mientras sonrío.)

(VALORACIÓN CIAIS3)

T-Dani, que bien riegas, ¿a que no me mojas?-(bromea la tutora desde lejos.)

(Daniel sonrío de manera pícaro. El resto de compañeros empiezan a reírse, de manera histórica. Daniel levanta la manguera para intentar mojar a la profesora, sin llegar hasta el final. La tutora se carcajea mientras corre por el huerto).

(HUMOR COMPARTIDO CIAIS6)

(La profesora cambia la actividad que está realizando Daniel por otra más motivadora que también está relacionada con el carnaval.) (DIVERSIFICACIÓN CIAIS1)

T-¿Cuándo hacemos los crepes? Pregunta la tutora.

DN-Ahora, dice Daniel.

T-Hoy no toca cocina ¿los hacemos la próxima semana?

Todos responden que sí, les entusiasma la idea. (FLEXIBILIDAD CIAIS3)

El aula enclave 1, en relación a la interacción Profesor - alumnado, se define por la *Comprensión* entre la tutora y el alumnado (38,27%), tal como se muestra en el Gráfico 3, dándose situaciones de *Valoración* recíproca entre ambos, en contraposición a la *Oposición* entre profesor y el alumnado (4,94%) que se dio en momentos puntuales.

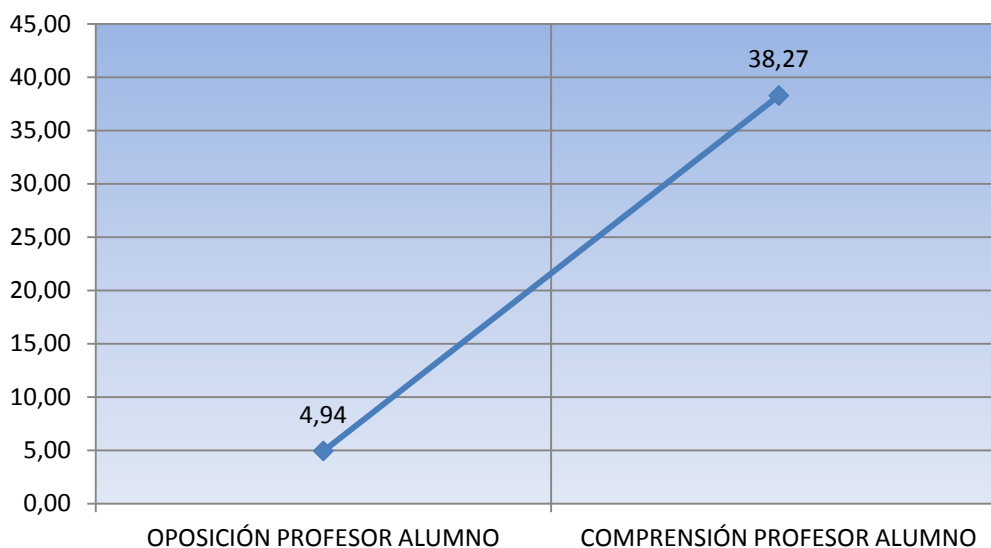


Gráfico 3: Interacción Profesor - Alumnado en el aula enclave 1

Resultados

Tabla 18: Frecuencias y porcentajes obtenidos en la observación del aula enclave 1

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | CENTRO 1, | AULA ENCLAVE 1 | | |
|--|------------------------|------------|----------------|----------------------------|----------------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia de la categoría | Porcentaje de la categoría |
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | | | | | |
| | Incordio | 3 | 1,85 | | |
| FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Rechazo | 0 | 0,00 | 3 | 1,85 |
| | Agresión | 0 | 0,00 | | |
| COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Rivalidad | 0 | 0,00 | | |
| | Reticencia | 0 | 0,00 | 0 | 0 |
| | Individualismo | 0 | 0,00 | | |
| COHESIÓN GRUPAL | Aceptación | 0 | 0,00 | | |
| | Intervención conjunta | 11 | 6,79 | | |
| | Afiliación | 8 | 4,94 | 27 | 16,67 |
| | Respeto conjunto | 4 | 2,47 | | |
| | Afinidad | 4 | 2,47 | | |
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS | | | | | |
| SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Risas | 2 | 1,23 | | |
| | Agrado | 12 | 7,41 | 14 | 8,64 |
| | Entusiasmo | 0 | 0,00 | | |
| DIFICULTAD DE LA TAREA | Dificultad manifiesta | 5 | 3,09 | | |
| | Ausencia de respuestas | 4 | 2,47 | | |
| | Participación limitada | 0 | 0,00 | 12 | 7,41 |
| | Inseguridad | 3 | 1,85 | | |
| DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Desorganización | 2 | 1,23 | | |
| | Rol independiente | 9 | 5,56 | 11 | 6,79 |
| | Desgana | 0 | 0,00 | | |
| IMPLICACIÓN | Implicación | 8 | 4,94 | 8 | 4,94 |
| FORMALISMO | Formalismo | 17 | 10,49 | 17 | 10,49 |
| INTERACCIÓN PROFESOR- ALUMNADO | | | | | |
| OPOSICIÓN PROFESOR ALUMNO | Antagonismo | 2 | 1,23 | | |
| | Tensión encubierta | 4 | 2,47 | | |
| | Velocidad | 0 | 0,00 | | |
| | Omisión | 0 | 0,00 | 8 | 4,94 |
| | Favoritismo | 0 | 0,00 | | |
| | Descrédito | 2 | 1,23 | | |
| COMPREENSIÓN PROFESOR ALUMNO | Personalización | 26 | 16,05 | | |
| | Humor compartido | 7 | 4,32 | | |
| | Flexibilidad | 2 | 1,23 | | |
| | Valoración | 25 | 15,43 | 62 | 38,27 |
| | Diversificación | 2 | 1,23 | | |
| TOTAL | | 162 | | 162 | 100 |

2.2 Centro II

2.2.1 Aula II

El aula enclave 2 tenía una ratio de seis alumnos que interaccionaban con una tutora y una auxiliar.

Interacción entre iguales.

Aunque se dieron situaciones de *Fricción* entre el alumnado, no eran la tónica general, con un porcentaje de 0,79% sobre la totalidad de las observaciones, reflejadas en la tabla 19, y se dieron únicamente en momentos de *incordio*, en ocasiones puntuales. No se registraron evidencias para las subcategorías de *rechazo* y *agresión*.

Je- ¡José! ¡José!- (Exclama Jesús alterado.)

(José está moviendo objetos que Jesús había ordenado previamente y abre cajones en busca de algo.)

(INCORDIO C2A2S2)

Durante el periodo de observaciones no se registraron momentos de *Competitividad del alumnado* y no se obtuvieron evidencias de *Rivalidad*, *Reticencia* o *Individualismo* entre los componentes del grupo clase.

En el nivel de *Cohesión grupal* se observa que el porcentaje de esta categoría es elevado (26,98%) en oposición a la baja *Competitividad* y *Fricción*. Si nos sumergimos en las subcategorías, las que más evidencias registraron fueron las de *Intervención conjunta* (11,11%), seguidas de los momentos de *Respeto conjunto* y *Afinidad* con un (5,56%) respectivamente, y por último las de *afiliación* (4,94%).

T- Primero tenemos que mirar si hay de todo.

(Algunos alumnos cogen la receta, otros van a los armarios, mientras van leyendo los ingredientes los compañeros revisan los armarios y van sacando los productos.)

Paco- Falta harina.

(INTERVENCIÓN CONJUNTA C2A2S2)

Resultados

(La clase permanece atenta a lo que han dicho Paco y Pablo. Pedro sigue la conversación totalmente absorto. José y Jesús siguen también la conversación.)

(RESPETO CONJUNTO C2A2S5)

(Los compañeros, al enterarse de la muerte del abuelo se van levantando de sus asientos y se acercan a abrazar a José de uno en uno. La tutora les dice que se han portado muy bien como compañeros.)

(AFINIDAD C2A2S8)

(Paco comienza a hacer la cama, se bloquea en uno de los pasos. Pablo lo observa y se acerca a ayudarlo.)

Pb- Mira- (y señala una esquina de la cama.)

(AFILIACIÓN C2A2S6)

Como conclusión, tal y como se observa en el gráfico 4, las interacciones que se producen entre iguales en el aula enclave 2 están marcadas por una alta *Cohesión grupal* (26,98%), una baja *Fricción entre alumnos* (0,79%) y una ausencia de *Competitividad* entre compañeros.

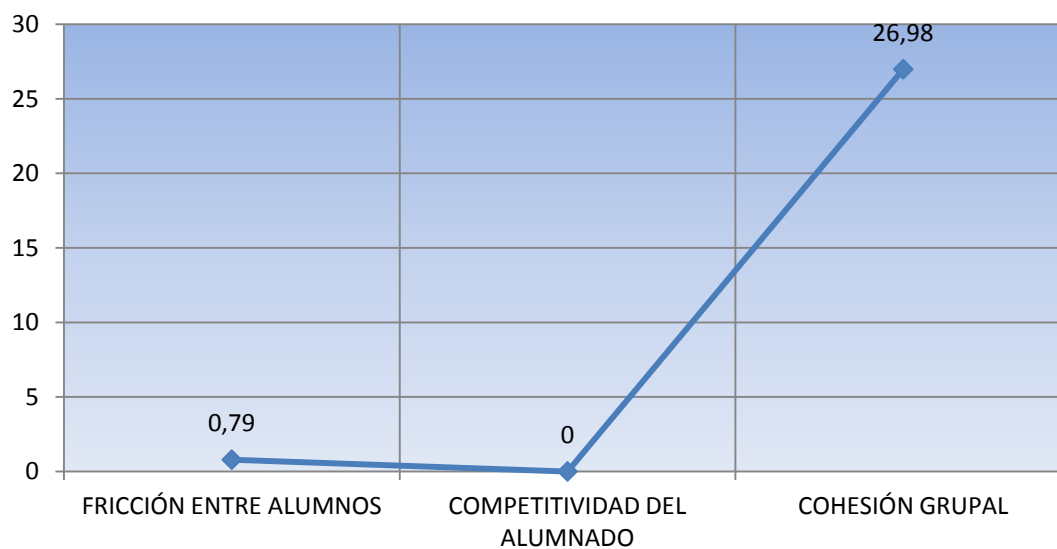


Gráfico 4: Interacción del alumnado en el aula enclave 2

Disponibilidad hacia las tareas de clase.

En la *Disponibilidad hacia la tarea* las categorías muestran unos porcentajes dispares donde la subcategoría que menos puntuación obtiene es la *Desconexión en el trabajo* (1,59%). En las subcategorías *Desorganización* y *Desgana* no se registraron evidencias y la puntuación completa corresponde al *Rol independiente* que manifestaba solo un alumno que tenía un alto nivel de dispersión. Aun así, el porcentaje obtenido no determina la *Desconexión en el trabajo* como rasgo ambiental del aula.

(José se distrae de la dinámica de la clase, mira a los lados y hace gestos con las manos.)
(ROL INDEPENDIENTE C2A2S3)

La *Satisfacción* del alumnado es la categoría que mayor puntuación obtiene (11,90%). Entre las subcategorías emerge la de *Agrado* hacia la tarea (8,73%) donde se observó en el alumnado su satisfacción por las tareas que realizaba, seguido por las *Risas* (2,38%) compartidas por el alumnado y el *Entusiasmo* (0,79) donde el alumnado continúa con la actividad a pesar de haber terminado la clase.

(La tutora les dice que recojan para ir al mini-piso. Todos se muestran entusiasmados con la idea, algunos aplauden, y comienzan a guardar sus cosas.)
(AGRADO C2A2S1)

T- Vale, ahora vamos a ponernos de pie, como si estuviéramos en la calle, y vamos a practicar.

(El alumnado se levanta, empieza a caminar por el aula. Algunos se encuentran, chocan y ríen.)

(RISAS C2A2S4)

(Están muy atentos a la tutora que enciende el ordenador.)

T- Vamos a ver algo antes de que se haga la hora.

(La profesora pone un video corto sobre la temática que están trabajando. Todos se intentan acercar al ordenador desde sus asientos, hay silencio total en el aula. La tutora les enseña una imagen y suena el timbre. Los alumnos siguen en su sitio mirando lo que les comenta la profesora. Al final de la segunda imagen la tutora finaliza la sesión.)

(ENTUSIASMO C2A2S4)

El agrado hacia las tareas que se llevan a cabo en el aula enclave 2 también fue recogido en las entrevistas que se les realizaron al alumnado de clases donde una gran mayoría expresaba que de las cosas que más les gustaba del aula eran las actividades que hacían. Fran lo exponía de la siguiente manera. *¿Lo que más me gusta de aquí?... Educación física... talleres de cocina... talleres de libreta... y taller de cartera. (Alumno: Fran)*

Aunque el grado de *Satisfacción del alumnado* es la categoría que mayor puntuación obtiene también hay que señalar que la *Dificultad en la tarea* registra un porcentaje similar (10,32%). La subcategoría que destaca entre las demás es la *Dificultad manifiesta* (6,35%), seguida de la *Inseguridad* ante la tarea (2,38) y, por último, la *ausencia de respuesta* ante las cuestiones que solicitaba la profesora (1,59%). No se registraron situaciones de *Participación limitada*.

(José parece mostrarse preocupado, como si le costara responder.)

Jo- a Ayagaures- responde finalmente.

(DIFICULTAD MANIFIESTA C2A2S15)

Fran- ¿El fuego en el 5?

Auxiliar- Hazlo como tu creas.

(Fran se acerca a la auxiliar mirando a la libreta de anotaciones.)

F- ¿Qué me falta?

(INSEGURIDAD C2A2S2)

Tutora- Vale, vamos a empezar, ¿cuál es la primera pregunta?

(Se hace el silencio, se miran entre ellos y luego a la tutora. La tutora se pone como ejemplo al ver que nadie empieza)

(AUSENCIA DE RESPUESTA C2A2S4)

En cuanto a la *Implicación* (7,14%) obtiene un porcentaje sensiblemente inferior a la *Satisfacción* y la *Dificultad en la tarea*. Las situaciones de interés por la tarea que están realizando se observaron durante el transcurso de las observaciones donde el alumnado participaba o preguntaba sobre el tema que se estaba tratando. También se registraron momentos de *Formalismo* con menor porcentaje (6,35%).

T- ¿a quién le toca salir ahora?

(Levantando la mano. La tutora señala a Fran y a Jesús que terminan de explicar la actividad.) (IMPLICACIÓN C2A2S3)

(Tocan en la puerta y entra una profesora. Habla con la tutora mientras los alumnos se mantienen en su sitio.)

(FORMALISMO C2A2S8)

De los datos expuestos podemos destacar, tal como muestra el gráfico 5, que el alumnado del aula enclave 2, aunque encuentra *Dificultad* hacia la tarea (10,32), muestra *Satisfacción* en su realización (11,90%) e *Implicación* (7,14%) en las actividades que se realizan. El grado de *Desconexión en el trabajo* (1,59%) es de carácter puntual por parte involuntaria de un alumno y el *Formalismo* en la realización del trabajo presenta un porcentaje de (6,35%).

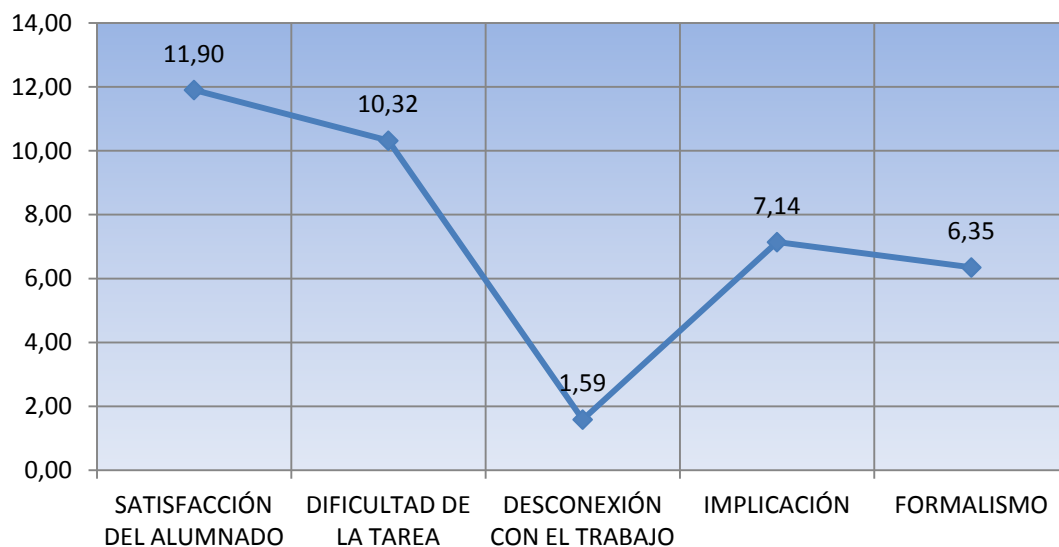


Gráfico 5: Disponibilidad hacia las tareas en el aula enclave 2

Interacción Profesor - alumnado.

La categoría *Oposición Profesor - Alumnado* obtiene un porcentaje de (2,38%) que corresponde íntegramente a la subcategoría *Tensión encubierta*, donde se dieron situaciones aisladas que no correspondían con el ambiente general observado en el aula.

Resultados

En relación al resto de subcategorías no se encontraron evidencias en cuanto a *Antagonismo, Velocidad, Omisión, Favoritismo y Descrédito*.

(Jesús comienza a explicar y los demás escuchan. Pedro y Fran están hablando en voz baja. La tutora se da cuenta.)

T- Pedro, cuando termine Jesús te toca a ti. Comenta seriamente.

(Los alumnos enmudecen.)

(TENSION ENCUBIERTA C2A2S7)

Por el contrario, la categoría *Comprensión Profesor - Alumnado* (32,54%) emerge respecto a la oposición Profesor - alumnado y a las categorías restantes, estando presente en la totalidad de las observaciones. Si nos centramos en las subcategorías destaca la *Personalización* (15,87%) seguida de la subcategoría *Valoración* (13,49%), donde aparecen evidencias de aprecio recíproco entre la tutora y el alumnado. En menor grado se registraron situaciones de *Humor compartido* (3,17%).

(La tutora mira al alumno al que le ha costado esfuerzo contestar.)

Tutora- Jesús, ¿Necesitas descansar y coger aire?

Jesús- Sí.

(PERSONALIZACIÓN C2A2S1)

(Jesús se dirige a la tutora.)

Jesús- Señó, ¿tú vienes con nosotros? (Refiriéndose a la actividad de carnaval)

Tutora- Sí.

(Jesús se levanta, se acerca a la tutora, le da un abrazo y un beso. La profesora ríe a carcajadas. (VALORACIÓN C2A2S4)

Tutora- ¿Ven?, la masa cada vez es más dura, ahora hay que batir con más fuerza ¿vale?

Pedro- Si señó.

(Pedro comienza a batir y no puede.)

Pedro- ¡Ñoos! está duro.

(La tutora, Paco y Jesús se ríen de la escena.)

Jesús-Fuerte, fuerte.

(Pedro también se ríe y no puede batir la masa.)

(HUMOR COMPARTIDO C2A2S6)

De los datos expuestos (tabla 19), el aula enclave 2 se define por la *Comprensión* entre la tutora y el alumnado (32,54%), donde la *Personalización* y la *Valoración* destacan en la relación entre la tutora y el alumnado, algo que también podemos observar en la tabla 17. Las evidencias registradas en cuanto a la *Oposición* entre profesor y el alumnado (2,38%) fueron escasas y se observaron en situaciones aisladas.

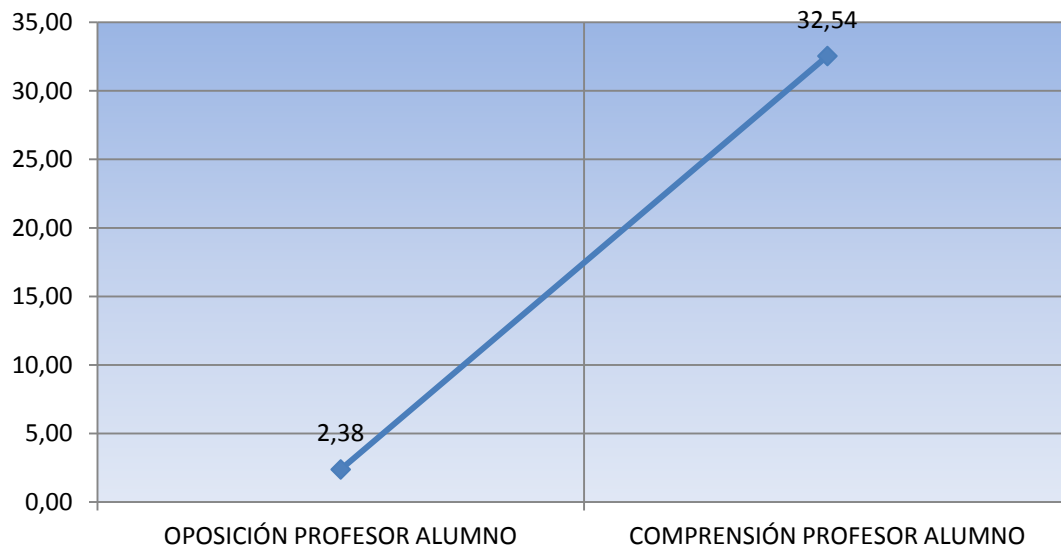


Gráfico 6: Interacción Profesor - Alumnado en el aula enclave 2

Resultados

Tabla 19.
Frecuencias y porcentajes obtenidos en la observación del aula enclave 2

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | CENTRO 2 | | AULA 2 | |
|---|------------------------|------------|------------|----------------------------|----------------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia de la categoría | Porcentaje de la categoría |
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | | | | | |
| FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Incordio | 1 | 0,79 | | |
| | Rechazo | 0 | 0 | 1 | 0,79 |
| | Agresión | 0 | 0 | | |
| COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Rivalidad | 0 | 0 | | |
| | Reticencia | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Individualismo | 0 | 0 | | |
| COHESIÓN GRUPAL | Aceptación | 0 | 0 | | |
| | Intervención conjunta | 14 | 11,11 | | |
| | Afiliación | 6 | 4,76 | 34 | 26,98 |
| | Respeto conjunto | 7 | 5,56 | | |
| | Afinidad | 7 | 5,56 | | |
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS | | | | | |
| SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Risas | 3 | 2,38 | | |
| | Agrado | 11 | 8,73 | 15 | 11,90 |
| | Entusiasmo | 1 | 0,79 | | |
| DIFICULTAD DE LA TAREA | Dificultad manifiesta | 8 | 6,35 | | |
| | Ausencia de respuestas | 2 | 1,59 | 13 | 10,32 |
| | Participación limitada | 0 | 0 | | |
| | Inseguridad | 3 | 2,38 | | |
| DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Desorganización | 0 | 0 | | |
| | Rol independiente | 2 | 1,59 | 2 | 1,59 |
| | Desgana | 0 | 0 | | |
| IMPLICACIÓN | Implicación | 9 | 7,14 | 9 | 7,14 |
| FORMALISMO | Formalismo | 8 | 6,35 | 8 | 6,35 |
| INTERACCIÓN PROFESORADO ALUMNADO | | | | | |
| OPOSICIÓN PROFESOR ALUMNO | Antagonismo | 0 | 0 | | |
| | Tensión encubierta | 3 | 2,38 | | |
| | Velocidad | 0 | 0 | 3 | 2,38 |
| | Omisión | 0 | 0 | | |
| | Favoritismo | 0 | 0 | | |
| | Descrédito | 0 | 0 | | |
| COMPRENSIÓN PROFESOR ALUMNO | Personalización | 20 | 15,87 | | |
| | Humor compartido | 4 | 3,17 | | |
| | Flexibilidad | 0 | 0 | 41 | 32,54 |
| | Valoración | 17 | 13,49 | | |
| | Diversificación | 0 | 0 | | |
| TOTAL | | 126 | | 126 | 100 |

2.2.2 Aula III

El aula enclave 3, situada también en el Centro II, posee una ratio de siete alumnos que interaccionaban con una tutora y una auxiliar.

Interacción entre iguales.

La interacción entre el alumnado del aula enclave 3 está marcada por la oposición entre la *Cohesión grupal* y la *Fricción entre alumnos*.

La *Cohesión grupal* destaca sensiblemente (14,39%), y se observa que el porcentaje de las subcategorías está bastante distribuido, emergiendo entre ellas la *Afiliación* entre el alumnado (6,06%). Le siguen el *Respeto Conjunto* (3,03), la *Afinidad* y la *Intervención conjunta*, ambas con (2,27%). En menor medida se muestran situaciones de *Aceptación* entre compañeros (0,75%).

(Irene le pregunta a su compañero.)

Ir- ¿Qué te dio a ti Felipe? ¿te salió igual que a mí?

(Felipe mira su cuaderno y lo compara con el de su compañera.)

F- No, me dio esto- dice enseñando su libreta.

(AFILIACIÓN C2A3S6)

(La tutora le pregunta a la alumna)

T- ¿Por qué es importante el horario?

(La alumna le explica a los compañeros que se pone nerviosa si no tiene cosas que hacer, sus compañeros la escuchan en silencio.)

(RESPETO CONJUNTO C2A3S10)

(El alumno parece indispuerto, con dolor de estómago, y los compañeros lo animan.)

L- Eso es un virus.

C- Seguro que no es nada, ya verás.

(AFINIDAD C2A3S2)

Resultados

(La tutora se dirige al grupo.)

T- Muy bien, se van a poner en parejas. Irene y Felipe trabajarán juntos, si uno de los dos no sabe hacerlo se lo explica al otro ¿vale?

F- Vale.

(ACEPTACIÓN C2A3S6)

En contraposición a la *Cohesión*, se registra un porcentaje similar, aunque inferior, de *Fricción entre el alumnado* (11,36%). Estos momentos de fricción se sitúan mayoritariamente en la subcategoría de *Incordio* (9,85), donde se producían momentos en los que el alumnado se molestaba entre sí. En menor grado se observaron evidencias de *Rechazo* (1,52%) donde el alumnado daba muestras de no querer trabajar con sus compañeros. Las *Agresiones* nunca aparecieron durante el transcurso de las observaciones.

(Carlos regresa con Eva y empiezan a hablar.)

C- ¿Lo guardamos así?

E- ¡No, así no!- grita Eva

(Empiezan a elevar el tono de voz.)

(INCORDIO C2A3S1)

(Los alumnos siguen pintando y preparando el decorado del escenario. Carlos se detiene y mira a su compañera.)

Carlos- ¿Ves?, te estás saliendo por fuera.

Irene- No, no me estoy saliendo.

Carlos - ¿Y eso?- dice el alumno señalando

(La tutora interviene entre los dos alumnos en tono pausado.)

(RECHAZO C2A3S2)

Sin embargo, durante el transcurso de las entrevistas con el alumnado no se dieron muestras de desagrado hacia los compañeros, o las situaciones de *Incordio* y *Rechazo*, destacando en algunos casos que los compañeros son una parte importante de su vida en el aula. Eva lo expresaba en una afirmación:

Entrevistador.- Entonces, empezaste a conocer a la gente del aula enclave cuando estabas en el colegio y decidiste venir aquí, al aula enclave. ¿Y qué es lo que más te gusta del aula enclave?

Eva. - Estar con mis amigos. (Alumna: Eva, Compañerismo, Anexo IV)

Además, se registraron evidencias de *Competitividad del alumnado* (3,79%), que se corresponden con la subcategoría *Reticencia*, donde el alumnado se burlaba de algún comentario realizado por otro compañero o hacía críticas negativas, aunque eran fenómenos esporádicos. No se obtuvieron evidencias de *Rivalidad o Individualismo* entre los componentes del grupo clase.

(La profesora le pide a Carlos que lea una frase, el alumno se bloquea en la primera frase.)

Carlos- Es una cosa, cosa, "popi"

Tutora- ¿Popi?

Irene deja de trabajar y mira a Carlos riéndose.

Irene- Jajajaja, se equivocó, Popi.

(RETICENCIA C2A3S2)

Tal como muestra el gráfico 7, existe *Cohesión grupal* entre el alumnado (14,39%), aunque no podemos decir que sea la característica principal en la interacción entre iguales puesto que se contrapone a la *Fricción en el alumnado* (11,35%), la cual se manifiesta generalmente a través de situaciones de *Incordio*, y la *Competitividad* (3,79%) marcada por la *Reticencia* de los compañeros.



Gráfico 7: Interacción del alumnado en el aula enclave 3

La *Disponibilidad hacia la tarea* en el aula enclave 3 está marcada por la *Dificultad en la tarea* (10,61%) donde destaca la subcategoría *Dificultad manifiesta* (8,33) en la que el alumnado muestra y expresa dudas ante la actividad que está llevando a cabo. En menor medida aparecen evidencias de *Ausencia de respuestas* (1,52%) y *Participación limitada* (0,76%). No se registraron situaciones de *Inseguridad*.

(Ismael llama a la tutora)

Ismael - Señor, ¿puedes venir?

Tutora- Claro, ¿dónde está el problema?

Ismael - Esto no me sale- (dice señalando el cuaderno.)

(DIFICULTAD MANIFIESTA C2A3S3)

Auxiliar- ¿Ustedes están sacando el pendrive correctamente?

(El alumnado se mira pero ninguno contesta a la pregunta.)

Auxiliar - ¿Sabes que pasa si sacan el pendrive sin más?

(Nadie responde.)

(AUSENCIA DE RESPUESTA C2A3S1)

(La tutora para el vídeo y señala con el dedo.)

Tutora - ¿Cómo se llaman esos municipios?

Tutora - ¿Y qué excursión hicimos allí?

(El alumnado está en silencio, Ismael levanta la mano.)

Ismael - La excursión para ir a ver a los aborígenes.

(PARTICIPACIÓN LIMITADA C2A3S4)

La *Desconexión en el trabajo* (8,33%) es la otra categoría predominante en la realización de tareas. En las subcategorías destaca la *Desgana* (3,79%), situaciones donde el alumnado parece desconectar desmotivado por la actividad, seguido por la *Desorganización* (3,03%) de los participantes y, con menor porcentaje, el *Rol independiente* (1,52%).

(Eva ha dejado la tarea y se dedica a hacerse una trenza, ha perdido la concentración. Irene ha terminado y observa como Eva juega con su pelo sin decir nada.)

(DESGANA C2A3S3)

(Ismael está levantando la mano y la profesora le da el turno.)

Ismael - Mi hermano me rompió la consola, la destrozó y dijo que fue culpa mía.

(La clase se alborota ante lo que acaba de contar Ismael. La profesora intenta continuar con la actividad.)

(DESORGANIZACIÓN C2A3S3)

El grado de *Satisfacción del alumnado* no parece ser alto (2,27%). Solo aparecen evidencias en la subcategoría *Agrado*, y no se registran situaciones en cuanto a *Entusiasmo* o *Risas*. De la misma forma, el porcentaje en relación a la *Implicación* en la tarea es similar a la categoría anterior, registrando un porcentaje bajo (2,27%). Los momentos de *Formalismo* presentan una puntuación sensiblemente más alta (3,79%).

(La profesora les pide que se sienten en círculo para hacer una actividad. Los alumnos parecen estar entusiasmados con el cambio de ubicación, sonrían y están más activos.)

(AGRADO C2A3S3)

(La tutora empieza a explicar el objetivo de la actividad y les comenta que sirve para pensar en cosas positivas. Los alumnos escuchan a la tutora, algunos intervienen espontáneamente, respetando el turno, la profesora refuerza esas intervenciones.)

(IMPLICACIÓN C2A3S10)

Teniendo en cuenta los datos expuestos, la *Disponibilidad hacia la tarea* del alumnado del aula enclave 3 no es muy alta ya que la *Dificultad hacia la tarea* (10,61%) y la *Desconexión con el trabajo* (8,33%), marcado por la *Desgana* y la *Desconexión*, son las situaciones que señalan la pauta común. Por otra parte, la *Satisfacción del alumnado* (2,27%) y la *Implicación* (2,27%) presentan puntuaciones bajas, de la misma manera que el *Formalismo* (3,79). (Gráfico 8)

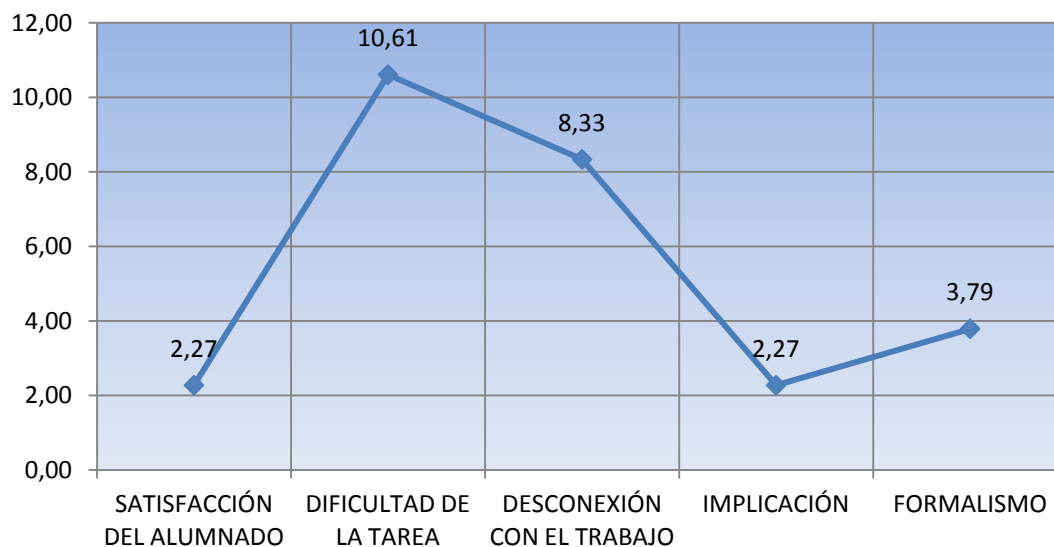


Gráfico 8: Disponibilidad hacia las tareas en el aula enclave 3

Interacción Profesor - alumnado.

La categoría *Comprensión Profesor - Alumnado* (31,82%) destaca respecto a la oposición Profesor - alumnado y al resto de las categorías analizadas, estando presente de manera continuada en las observaciones. Al analizar las subcategorías, destaca la *Personalización* con un 19,70% del total de las observaciones, reflejadas en la tabla 20. Con un porcentaje algo inferior se encuentra la subcategoría *Valoración* (9,85%). Por último, se encuentra el *Humor compartido* (2,27%) donde se registraron situaciones puntuales de humor generalizado entre la tutora y el alumnado. No se registraron muestras de *Flexibilidad* y *Diversificación*.

(Carlos levanta la mano.)

C- *Seño, estoy muy nervioso.*

(La profesora se acerca a Carlos)

T- *Es normal, ¿Qué te dijo el médico?- Comenta mientras se pone a su lado.*

(Los alumnos dejan su tarea para escuchar la conversación.)

C- *Que la operación era fácil.*

T- *Pues no te preocupes.*

(PERSONALIZACIÓN C2A3S11)

Tutora- ¿Por qué hay tanta gente?

(Ismael se queda mirando la pantalla con la imagen congelada, está pensando.)

Ismael - ¿Por qué hay tiendas?- (contesta dudando.)

Tutora - ¡Muy bien Ismael!, porque hay tiendas.

(VALORACIÓN C2A3S4)

(Suenan gritos en el pasillo y la clase se alborota.)

(Fuera del aula)- ¡Lucas, desgraciado!

(La tutora y el alumnado se ríen a carcajadas con la frase que escuchan.)

(HUMOR COMPARTIDO C2A3S8)

La categoría *Oposición Profesor - Alumnado*, tal como muestra el gráfico 9, obtiene una puntuación menor (11,36%). De este porcentaje, la mayoría corresponde a la subcategoría *Tensión encubierta* (9,85%), donde se registraron situaciones en las que la tutora se mostraba tajante a la hora de interactuar con el alumnado. Con menor puntuación aparece el *Antagonismo* (1,52%) entre profesor - alumnado. En relación al resto de subcategorías no se encontraron evidencias en cuanto a *Velocidad*, *Omisión*, *Favoritismo* y *Descrédito*.

(Todos escuchan atentos a la alumna. Carlos interrumpe.)

Carlos - Eso es porque...

Tutora- ¡Carlos, está hablando Lucía!

(La profesora mira a Carlos y el alumno se mantiene en silencio.)

(TENSIÓN ENCUBIERTA C2A3S7)

(La profesora reprende al alumno por no respetar a la compañera.)

Tutora - No, Ismael respeta a la compañera.

(Ismael va a interrumpir de nuevo pero la profesora lo detiene.)

Tutora - Ismael, estamos escuchando, esta actividad sirve también para aprender a escuchar.

Ismael - Sí pero...

Tutora - ¡Ismael, no sigas!

(ANTAGONISMO C2A3S10)

Resultados

En conclusión, con los datos expuestos, que se reflejaban en la tabla 18, la *Comprensión* entre la tutora y el alumnado (31,82%) marca la tónica del ambiente en el aula, destacando la *Personalización* y la *Valoración* como subcategorías. Aun así, la *Oposición Profesora - Alumnado* registra una puntuación elevada (11,36%), aunque distante de la categoría anterior, en la que emerge la subcategoría de *Tensión encubierta*.

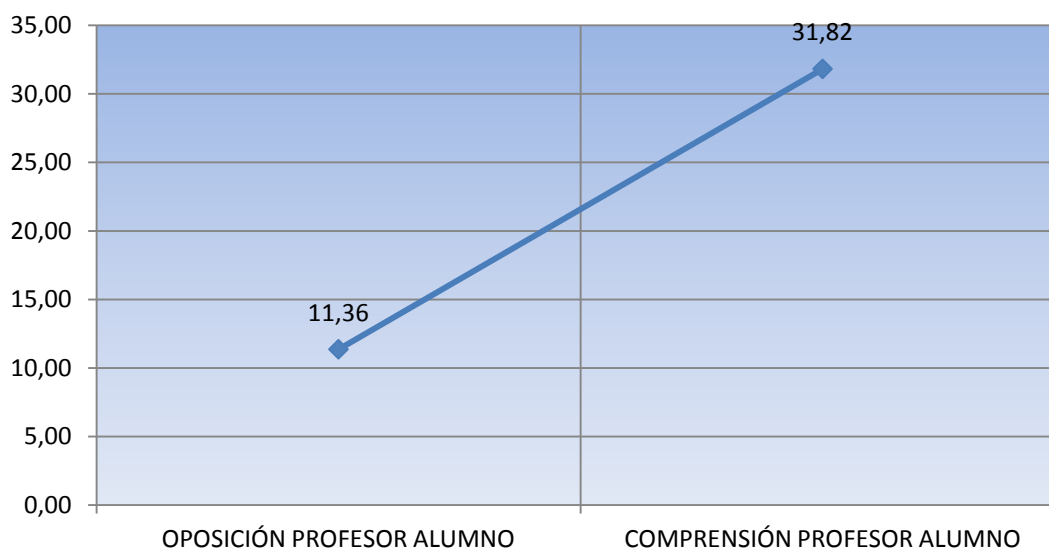


Gráfico 9: Interacción Profesor - Alumnado en el aula enclave 3

Tabla 20.
Frecuencias y porcentajes obtenidos en la observación del aula enclave 3

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | CENTRO 2 | | AULA 3 | |
|---|------------------------|------------|------------|----------------------------|----------------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia de la categoría | Porcentaje de la categoría |
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | | | | | |
| | Incordio | 13 | 9,85 | | |
| FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Rechazo | 2 | 1,52 | 15 | 11,36 |
| | Agresión | 0 | 0 | | |
| COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Rivalidad | 0 | 0 | | |
| | Reticencia | 5 | 3,79 | 5 | 3,79 |
| | Individualismo | 0 | 0 | | |
| COHESIÓN GRUPAL | Aceptación | 1 | 0,76 | | |
| | Intervención conjunta | 3 | 2,27 | | |
| | Afiliación | 8 | 6,06 | 19 | 14,39 |
| | Respeto conjunto | 4 | 3,03 | | |
| | Afinidad | 3 | 2,27 | | |
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS | | | | | |
| SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Risas | 0 | 0 | | |
| | Agrado | 3 | 2,27 | 3 | 2,27 |
| | Entusiasmo | 0 | 0 | | |
| DIFICULTAD DE LA TAREA | Dificultad manifiesta | 11 | 8,33 | | |
| | Ausencia de respuestas | 2 | 1,52 | 14 | 10,61 |
| | Participación limitada | 1 | 0,76 | | |
| | Inseguridad | 0 | 0 | | |
| DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Desorganización | 4 | 3,03 | | |
| | Rol independiente | 2 | 1,52 | 11 | 8,33 |
| | Desgana | 5 | 3,79 | | |
| IMPLICACIÓN | Implicación | 3 | 2,27 | 3 | 2,27 |
| FORMALISMO | Formalismo | 5 | 3,79 | 5 | 3,79 |
| INTERACCIÓN PROFESORADO ALUMNADO | | | | | |
| OPOSICIÓN PROFESOR ALUMNO | Antagonismo | 2 | 1,52 | | |
| | Tensión encubierta | 13 | 9,85 | | |
| | Velocidad | 0 | 0 | 15 | 11,36 |
| | Omisión | 0 | 0 | | |
| | Favoritismo | 0 | 0 | | |
| | Descrédito | 0 | 0 | | |
| COMPRENSIÓN PROFESOR ALUMNO | Personalización | 26 | 19,70 | | |
| | Humor compartido | 3 | 2,27 | | |
| | Flexibilidad | 0 | 0 | 42 | 31,82 |
| | Valoración | 13 | 9,85 | | |
| | Diversificación | 0 | 0 | | |
| TOTAL | | 132 | | 132 | 100 |

3. Contraste de los resultados del ambiente en las Aulas Enclave.

Con los resultados arrojados por cada una de las aulas enclave, y partiendo de las categorías mencionadas, contrastaremos los datos obtenidos en cada aula para analizar las diferencias y semejanzas entre ambas.

Interacción entre iguales.

La *interacción entre iguales* en el aula enclave 1 presenta una alta *Cohesión grupal* entre su alumnado (16,67%), con una *fricción* entre compañeros con baja puntuación (1,85%) que se presenta de manera puntual, sin que se muestren evidencias de *competitividad* entre los iguales. De la misma forma, el alumnado del aula enclave 2 muestra evidencias de *Cohesión grupal* (26,98%), con una menor *Fricción* entre los iguales (0,79%). Tampoco se dan situaciones de *Competitividad*. Sin embargo, aunque el nivel de *Cohesión grupal* en el aula enclave 3 es elevado (14,39%), siendo similar al del aula enclave 1, presenta rasgos ambientales negativos de *Fricción* entre el alumnado (11,36%), junto a la *Competitividad* registrada (3,79%), tal como observamos en el gráfico 10.

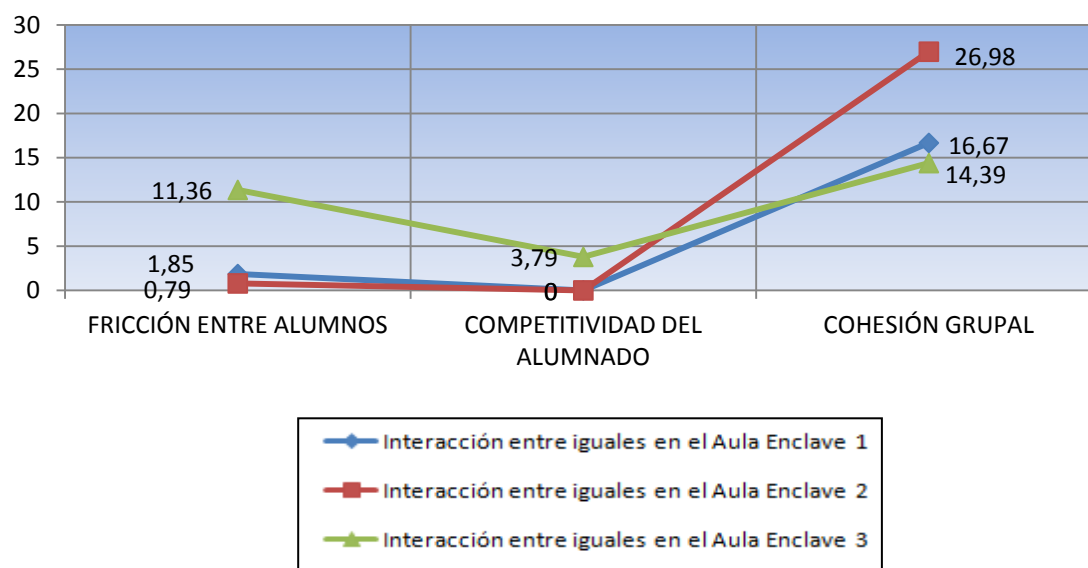


Gráfico 10: Contraste en la interacción del alumnado de las aulas enclave.

Disponibilidad hacia las tareas de clase.

En cuanto a la *disponibilidad hacia las tareas*, el alumnado del aula enclave 1 presenta un grado de *Satisfacción* elevado (8,64%), aunque se registran evidencias de *dificultad hacia la tarea* en un porcentaje aproximado (7,41%). La *Desconexión en el trabajo* obtiene una puntuación de 6,79%, aunque debemos recordar que la mayor parte de situaciones correspondía al *Rol independiente* en situaciones y actos involuntarios por parte de un alumno en forma de estereotipias y ecolalias, no apareciendo registros de *Desgana*. Por otra parte, se registraron momentos de *Implicación* (4,94%) y, en mayor medida, de *Formalismo* a la hora de realizar la tarea (10,49%).

La tendencia en cuanto a la *disponibilidad hacia las tareas* en el aula enclave 2 es similar a la del aula anterior, aunque presentan un mayor grado de *Satisfacción* (11,9%) y de *dificultad hacia la tarea* (10,32%). En contraste, en cuanto a la *Desconexión en el trabajo* se registraron menos evidencias (1,59%) que, al igual que en el aula enclave 1, correspondían en su totalidad al *Rol independiente* de un alumno con TGD aunque se registraron en situaciones puntuales, no apareciendo registros de *Desgana* o *Desorganización*. Aunque la *Implicación* del alumnado era algo mayor que en el aula anterior (7,14%) y las situaciones de *Formalismo* registraron una puntuación menor (6,35%).

El aula enclave 3, como podemos observar en el gráfico 11, no presenta una tendencia similar al resto de aulas. En primer lugar destaca la baja *Satisfacción* del alumnado (2,27%), siendo además el aula en la que se registraron más evidencias en cuanto a la *Dificultad hacia la tarea* (10,61%). Además, destaca entre las aulas por la *Desconexión en el trabajo* (8,33%), donde las evidencias, como ocurre en el resto de aulas, no se corresponden a situaciones involuntarias por parte de algún alumno, registrándose situaciones en las tres subcategorías: *Desorganización*, *Rol independiente* y *Desgana*. El nivel de *Implicación* es el más bajo (2,27%), al igual que sucede con el *Formalismo* a la hora de llevar a cabo la tarea (3,79%).

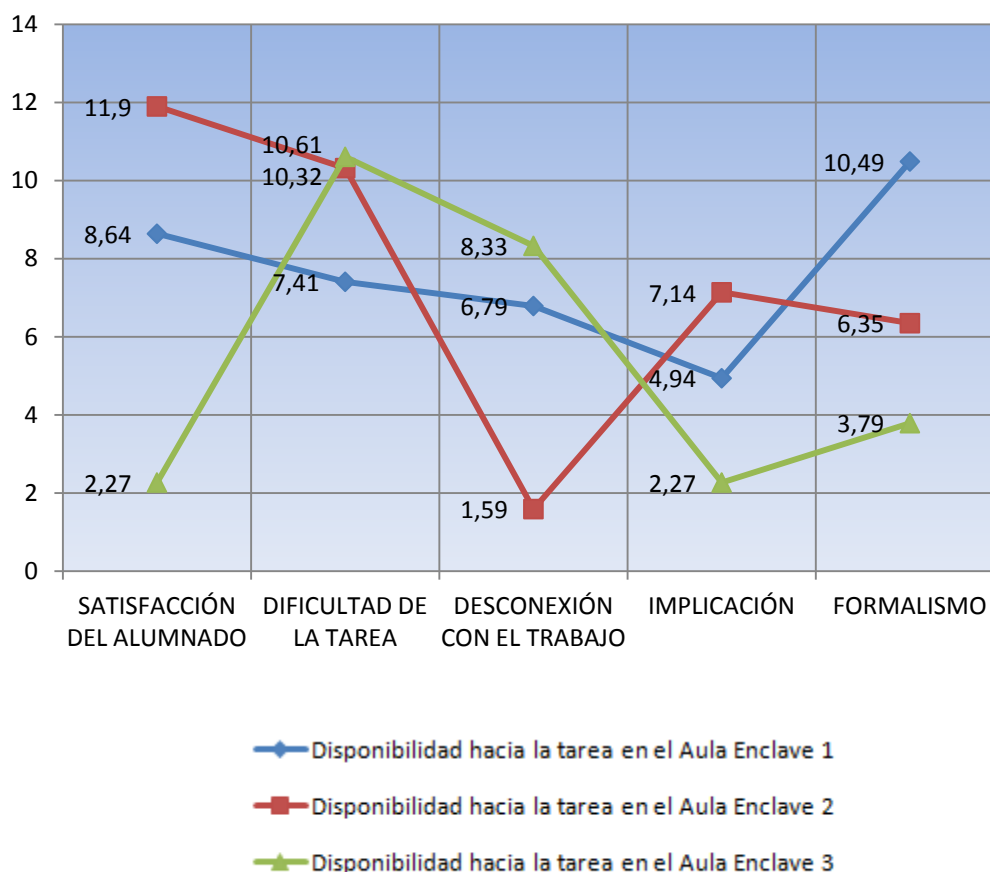


Gráfico 11: Contraste en la disponibilidad hacia la tarea de las aulas enclave.

Profesor - alumnado.

La *Interacción Profesor - alumnado*, tal como muestra el gráfico 12, es el factor que mayor semejanza presenta la totalidad de las aulas. En el aula enclave 1 la *Comprensión profesor alumno* obtiene un porcentaje de (38,27%) donde las subcategorías que emergen son la *Personalización* y la *Valoración*. La *Oposición profesor alumno* (4,94%) no es la tónica predominante.

El aula enclave 2 también tiene un nivel elevado de *Comprensión profesor alumno* (32,54%) siendo también la *Personalización* y la *Valoración* las subcategorías dominantes. La *Oposición profesor alumno* (2,38%) se da en menor medida que en el resto de aulas.

Por último, aunque el aula enclave 3 presenta una *Oposición profesor alumno* mayor que el resto (11,36%), mantiene un registro de evidencias similar en cuanto a la *Comprensión profesor alumno* (31,82%) donde, al igual que en el resto de aulas, predominan la *Valoración* y la *Personalización*.

Por tanto, a tenor de los resultados expuestos, se evidencia que existe una buena interacción entre el profesorado y el alumnado de las tres aulas enclave, donde la comprensión entre el profesorado y el alumnado es la tónica general en el registro de observaciones. Además, la *Personalización* de las relaciones entre ambos, junto con la *Valoración*, que en algunos casos es recíproca, marcan la pauta común de esta categoría (ver tablas 21 y 22).

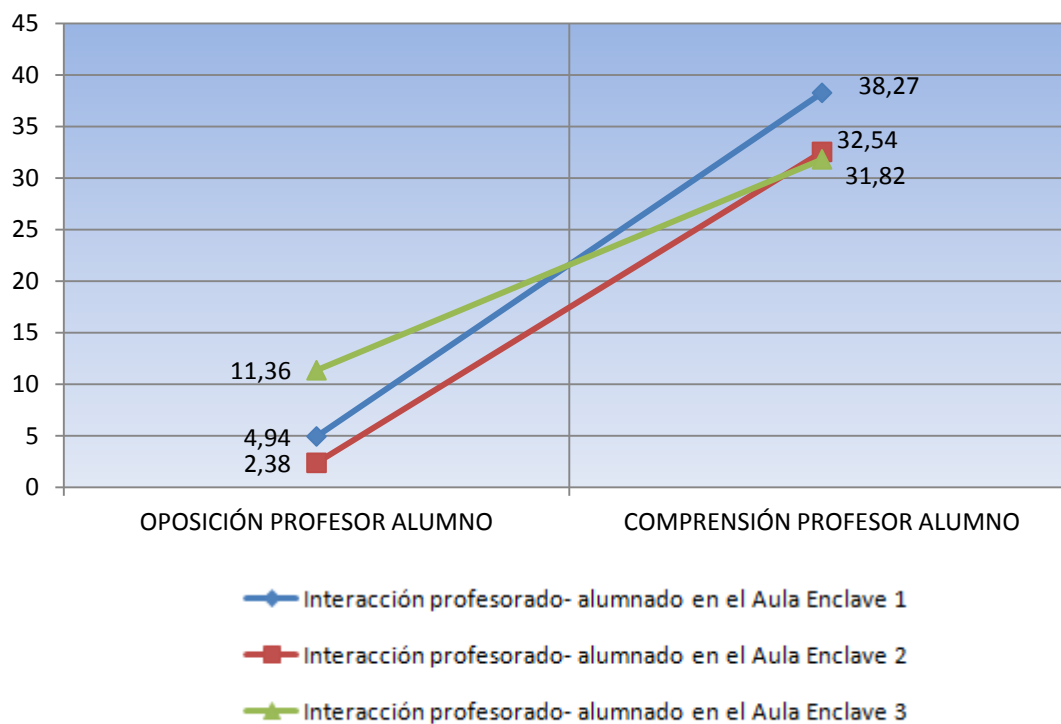


Gráfico 12: Contraste en la interacción profesorado-alumnado de las aulas enclave.

Resultados

Tabla 21:
Frecuencias y porcentajes por subcategorías del total de Aulas Enclave

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | AULA 1 | | AULA 2 | | AULA 3 | |
|----------------------------------|------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| | Incordio | 3 | 1,85 | 1 | 0,79 | 13 | 9,85 |
| FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Rechazo | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1,52 |
| | Agresión | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Rivalidad | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Reticencia | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3,79 |
| | Individualismo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| COHESIÓN GRUPAL | Aceptación | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,76 |
| | Intervención conjunta | 11 | 6,79 | 14 | 11,11 | 3 | 2,27 |
| | Afiliación | 8 | 4,94 | 6 | 4,76 | 8 | 6,06 |
| | Respeto conjunto | 4 | 2,47 | 7 | 5,56 | 4 | 3,03 |
| | Afinidad | 4 | 2,47 | 7 | 5,56 | 3 | 2,27 |
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS | | | | | | | |
| SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Risas | 2 | 1,23 | 3 | 2,38 | 0 | 0 |
| | Agrado | 12 | 7,41 | 11 | 8,73 | 3 | 2,27 |
| | Entusiasmo | 0 | 0,00 | 1 | 0,79 | 0 | 0 |
| DIFICULTAD DE LA TAREA | Dificultad manifiesta | 5 | 3,09 | 8 | 6,35 | 11 | 8,33 |
| | Ausencia de respuestas | 4 | 2,47 | 2 | 1,59 | 2 | 1,52 |
| | Participación limitada | 0 | 0,00 | 0 | 0 | 1 | 0,76 |
| | Inseguridad | 3 | 1,85 | 3 | 2,38 | 0 | 0 |
| DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Desorganización | 2 | 1,23 | 0 | 0 | 4 | 3,03 |
| | Rol independiente | 9 | 5,56 | 2 | 1,59 | 2 | 1,52 |
| | Desgana | 0 | 0,00 | 0 | 0 | 5 | 3,79 |
| IMPLICACIÓN | Implicación | 8 | 4,94 | 9 | 7,14 | 3 | 2,27 |
| FORMALISMO | Formalismo | 17 | 10,49 | 8 | 6,35 | 5 | 3,79 |
| INTERACCIÓN PROFESORADO ALUMNADO | | | | | | | |
| OPOSICIÓN PROFESOR ALUMNO | Antagonismo | 2 | 1,23 | 0 | 0 | 2 | 1,52 |
| | Tensión encubierta | 4 | 2,47 | 3 | 2,38 | 13 | 9,85 |
| | Velocidad | 0 | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Omisión | 0 | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Favoritismo | 0 | 0,00 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Descrédito | 2 | 1,23 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| COMPREENSIÓN PROFESOR ALUMNO | Personalización | 26 | 16,05 | 20 | 15,87 | 26 | 19,70 |
| | Humor compartido | 7 | 4,32 | 4 | 3,17 | 3 | 2,27 |
| | Flexibilidad | 2 | 1,23 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Valoración | 25 | 15,43 | 17 | 13,49 | 13 | 9,85 |
| | Diversificación | 2 | 1,23 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Tabla 22:
Frecuencias y porcentajes por Categorías del total de Aulas Enclave

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | AULA 1 | | AULA 2 | | AULA 3 | |
|---|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | | Frecuencia Categoría | Porcentaje Categoría | Frecuencia Categoría | Porcentaje Categoría | Frecuencia Categoría | Porcentaje Categoría |
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | | | | | | | |
| FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Incordio | | | | | | |
| | Rechazo | 3 | 1,85 | 1 | 0,79 | 15 | 11,36 |
| | Agresión | | | | | | |
| COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Rivalidad | | | | | | |
| | Reticencia | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3,79 |
| | Individualismo | | | | | | |
| COHESIÓN GRUPAL | Aceptación | | | | | | |
| | Intervención conjunta | | | | | | |
| | Afiliación | 27 | 16,67 | 34 | 26,98 | 19 | 14,39 |
| | Respeto conjunto | | | | | | |
| | Afinidad | | | | | | |
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS | | | | | | | |
| SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Risas | | | | | | |
| | Agrado | 14 | 8,64 | 15 | 11,9 | 3 | 2,27 |
| | Entusiasmo | | | | | | |
| DIFICULTAD DE LA TAREA | Dificultad manifiesta | | | | | | |
| | Ausencia de respuestas | | | | | | |
| | Participación limitada | 12 | 7,41 | 13 | 10,32 | 14 | 10,61 |
| | Inseguridad | | | | | | |
| DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Desorganización | | | | | | |
| | Rol independiente | 11 | 6,79 | 2 | 1,59 | 11 | 8,33 |
| | Desgana | | | | | | |
| IMPLICACIÓN | Implicación | 8 | 4,94 | 9 | 7,14 | 3 | 2,27 |
| FORMALISMO | Formalismo | 17 | 10,49 | 8 | 6,35 | 5 | 3,79 |
| INTERACCIÓN PROFESORADO ALUMNADO | | | | | | | |
| OPOSICIÓN PROFESOR ALUMNO | Antagonismo | | | | | | |
| | Tensión encubierta | | | | | | |
| | Velocidad | 8 | 4,94 | 3 | 2,38 | 15 | 11,36 |
| | Omisión | | | | | | |
| | Favoritismo | | | | | | |
| | Descrédito | | | | | | |
| COMPRENSIÓN PROFESOR ALUMNO | Personalización | | | | | | |
| | Humor compartido | | | | | | |
| | Flexibilidad | 62 | 38,27 | 41 | 32,54 | 42 | 31,82 |
| | Valoración | | | | | | |
| | Diversificación | | | | | | |

4. La interacción social del alumnado del Aula Enclave con el contexto del centro.

En este apartado se exponen los datos en cuanto a la interacción social del alumnado del aula enclave con el resto de participantes del centro. Para ello se presenta el análisis de las opiniones de los directores, tutores de aula enclave y auxiliares, en cuanto a la influencia de la ubicación de esta modalidad de escolarización en las interacciones del alumnado. También se muestra el análisis de las entrevistas del propio alumnado, tutores, auxiliares y directores sobre las actividades y acciones inclusivas que lleva a cabo el alumnado fuera del aula enclave. Por último, se lleva a cabo la exposición de resultados del sistema categorial donde se registraron las interacciones del alumnado de aula enclave en sus momentos de ocio en el tiempo de recreo.

4.1 Ubicación del aula enclave.

El análisis de las opiniones de directores, tutoras y auxiliares de los dos centros donde están ubicadas las aulas refleja la unanimidad de los entrevistados sobre la influencia entre la situación física del aula enclave en el centro y las posibilidades de interacción social que pueden originar de manera potencial. En este sentido, la directora del centro 1 señaló dos *características* que debía reunir la ubicación del aula:

Yo creo que el lugar tiene que tener dos condiciones: una, que esté lo suficientemente aislado para que tengan el espacio de trabajo, tranquilidad con ese alumnado, sí; y lo suficientemente cercano para que esté también cerca del resto del alumnado más o menos, digamos de su edad. (Directora C1, Influencia del emplazamiento, Anexo VI)

Estas características se reflejan en la ubicación actual del aula, puesto que su alumnado puede realizar su actividad escolar y, a la vez, permite la interacción con el alumnado del centro. Tanto la directora, como la tutora y la auxiliar expusieron las ventajas señalando las interacciones que ofrece para sus alumnos.

El lugar que ocupa está en un ala del centro, pero ese ala está cercano al pasillo donde fundamentalmente hay alumnado de 1º y 2º ESO, y cerca también del patio donde se

desarrollan actividades relacionales a diario, el recreo fundamentalmente. (Directora C1, Ubicación positiva, Anexo VI)

Está en una zona de ampliación del centro, y está entre dos aulas, una específica que es el aula de música y una de la ESO. Al aula de música acuden todos los alumnos de la ESO y algunos Bachilleratos, entonces hay siempre movimiento y ofrece bastante interacción. (Tutora Aula 1, Ubicación positiva, Anexo VII)

Las dos aulas colindantes también se usan para clases cotidianas. Estamos bien rodeados con aulas que se utilizan. (Auxiliar Aula 1, Ubicación positiva, Anexo VIII)

La tutora del aula destaca que la ubicación cercana del aula de música, además de ofrecer la interacción, posibilita que su alumnado realice actividades y haga uso de esos espacios que no son utilizados durante toda la jornada escolar.

También nos ofrece el recurso de que está cerca (el aula de música) y la podemos usar para determinadas actividades, es positivo que no esté marginada. (Tutora Aula 1, Ubicación positiva, Anexo VII)

Esta concepción de una situación física del aula que posibilite las interacciones y relaciones del alumnado, tal como exponen los entrevistados, es fruto de la experiencia, puesto que el aula enclave 1, en el pasado, estuvo situada en otras dependencias. Las opiniones reflejan cuáles eran las situaciones que vivían los alumnos en una modalidad que pretendía la inclusión de los mismos.

En los orígenes, el aula enclave no estaba situada en esta parte del centro, estaba fuera del centro, en el colegio público X e influía muchísimo porque... de aislamiento total, no había ningún tipo de interacción. (Tutora Aula 1, Ubicación excluyente, Anexo VII)

Nosotros tuvimos la experiencia de que el aula enclave estaba en otro edificio. Estaba sola, no tenía ninguna otra aula, ni compañeros ni chicos, entonces ni integración ni inclusión. Era un aula completamente aislada y los chicos tenían su recreo, su patio,... no participaban en ninguna actividad del instituto. (Auxiliar Aula 1, Ubicación excluyente, Anexo VIII)

De esta experiencia surgieron reflexiones que impulsaron a cambiar la ubicación del aula. En las opiniones analizadas los entrevistados recalcan la necesidad de situar el aula en un lugar céntrico donde se potencien las relaciones entre el alumnado del aula enclave 1 y el resto de los compañeros.

(...) cuando se construyó el nuevo módulo del instituto se pensó en trasladar el aula enclave de un edificio Anexo del Colegio X al centro, porque el sentido que tenía es de inclusión, es que, efectivamente el espacio esté integrado dentro del centro. (Directora C1, Influencia del emplazamiento, Anexo VI)

Hoy en día, con la ubicación que tenemos, sí se propicia que vengan muchos compañeros a visitarnos, que vengan otros alumnos y que nuestros chicos acudan a otras clases. (Auxiliar Aula 1, Ubicación positiva, Anexo VIII)

Además, con el cambio de localización, la tutora recalca la importancia de la *visibilidad*, tanto del alumnado del aula enclave como de las acciones que en ella se realizan.

Hasta ese momento era algo exterior que no se conocía, y lo que no se conoce no despierta nuestro interés. (Tutora Aula 1, Ubicación excluyente, Anexo VII)

Teniendo en cuenta los datos reflejados, desde el Centro 1 se considera la ubicación del aula enclave como un elemento importante para las relaciones sociales. En este sentido, la directora expone dos características que debe reunir esta modalidad: que esté lo suficientemente aislado para desarrollar su actividad sin molestias y, a la vez, lo suficientemente cerca del resto de aulas para facilitar las relaciones.

Desde el Centro 2 también se postulan hacia una situación física de sus dos aulas enclave que fomente la participación de su alumnado con el resto de integrantes del centro. La auxiliar del aula enclave 2 comentó: " *yo creo que la ubicación sí ayuda a la integración*" (*Influencia del emplazamiento, Anexo VIII*). Esa ubicación también la relacionan con el potencial de interacciones que permite una localización en lugares concurridos.

(...) si tú tienes un aula muy bien equipada pero no facilita el intercambio básico que hay en los centros, como es el ir al baño, los intercambios que hay en el cambio de hora, en el que los chicos salen todos al pasillo y hablan un poco, estás perdiendo muchísimas posibilidades de interacción. (Tutora aula 2, Influencia del emplazamiento, Anexo VII)

Yo creo que es fundamental el hecho de salir de la clase y decirle hola al otro compañero. (Tutora aula 3, Influencia del emplazamiento, Anexo VII)

La tutora del aula enclave 2 refleja que es importante el lugar en donde esté emplazada el aula, poniendo también énfasis en la importancia de la *visibilidad* de su alumnado y la actividad que realizan en el centro.

(...) si tienes que ir por un pasillo para sacar fotocopias y te encuentras gente, te encuentras profesorado, saludas y eres visto, es que estas ahí, todo el mundo te ve, todo el mundo saluda, todo el mundo sabe lo que haces. (Tutora aula 2, Influencia del emplazamiento, Anexo VII)

En la actualidad, las dos aulas enclave se encuentran en localizaciones que ofrecen a su alumnado posibilidades para interactuar con otros compañeros del centro. Esto ha sido una apuesta por parte del centro, tal como señala el director:

(...) la ubicuidad del alumnado del aula enclave no tiene ningún tipo de reparo de exclusión, de amurallamiento, de lejanía con respecto al resto del alumnado. En principio, esto ha sido un esfuerzo del centro (...) (Director centro 2, Influencia del emplazamiento, Anexo VI)

En cuanto a la localización de las diferentes aulas, sus ventajas y necesidades, encontramos opiniones divergentes entre las tutoras de las dos aulas. La tutora del aula enclave 2 expuso que la situación de su clase es óptima en cuanto a la conexión con otros espacios y la visibilidad e interacción con el resto de compañeros:

Está situada en muchos espacios, aquí hay dos y una está situada al lado de los patios, al lado del aula de música, frente tenemos un diver. Luego tenemos un espacio en medio de un pasillo al lado de la de Plástica. (Tutora aula 2, Ubicación positiva, Anexo VII)

Los chicos entran en las clases en el cambio de hora. Pues aquí en el aula nuestra, por ejemplo, los vecinos entran y saludan y son movimientos de integración muy interesantes. (Tutora aula 2, Ubicación positiva, Anexo VII)

La tutora del aula enclave 3 se muestra algo más crítica y señala que, aunque obtienen beneficios similares al aula anterior, tiene una situación que no permite potenciar todos los contactos que quisieran.

No estamos apartados, estamos dentro del centro, pero para relacionarse con los chicos quizás no es la mejor situación, pero sí que nos relacionamos con ellos. No estamos en un módulo apartado del centro. (Tutora aula 3, Ubicación excluyente, Anexo VII)

Estamos enfrente de un aula solamente. No es un pasillo donde puedas estar en contacto con más chicos, pero con los chicos que están situados en el aula en frente de la nuestra se saludan cada vez que entran o que salen, en ese sentido sí creo que es importante. (Tutora aula 3, Ubicación excluyente, Anexo VII)

El director expuso que para llevar a cabo las actividades de tránsito a la vida adulta se construyó en otro espacio diferente un mini-piso, algo que en el Centro 1 se encuentra ubicado dentro del aula enclave 1.

(...) el lugar al que se le denomina mini piso está ubicado en el jardín norte, y la intención era que el minipiso tuviese un contexto de ajardinamiento cercano y estuviese al lado de dos aulas específicas del alumnado de bachillerato. (Director centro 2, Ubicación positiva, Anexo VI)

Las dos aulas enclave del centro 2 comparten este espacio donde pueden realizar aquellas tareas relacionadas con su currículo que no pueden trabajarse en un aula tradicional. En cuanto a este espacio también surge divergencia de opiniones, la auxiliar del aula enclave 2 lo manifestaba de la siguiente manera:

(...) atrás estamos como excluidos del edificio y los otros chicos no se rozan con ellos tanto, ni se acostumbran a verlo, ni pasan ni entran tanto en esta clase. Como viste el otro día, entran a saludar (...) (Auxiliar aula 2, Ubicación excluyente, Anexo VIII)

El auxiliar del aula enclave 3 manifestaba que la situación del mini piso se encuentra en una zona transitada, aunque no expuso ejemplo de las interacciones entre el alumnado.

(...) y el mini piso también es un sitio de paso porque la gente pasa para ir a cafetería, quiera o no quiera, tampoco están tan aislados. (Auxiliar aula 2, Ubicación positiva, Anexo VIII)

Por las evidencias expuestas, en el Centro 2 se considera importante la ubicación del aula enclave para potenciar las relaciones y la visibilidad del alumnado y sus actividades. Aun así, debido a la singularidad de tener dos aulas enclave, parece que el aula enclave 2 está posicionada en un lugar mejor que el aula enclave 3. Por último, la localización del mini piso, espacio compartido por ambas aulas, parece no tener una localización adecuada para los objetivos que persigue esta modalidad de escolarización.

4.2 Actividades y acciones inclusivas en el aula ordinaria.

Una de las ventajas que ofrece el aula enclave, como modalidad de escolarización inserta en centro ordinario, es la posibilidad de llevar a cabo acciones y actividades inclusivas en determinadas materias dentro de un aula ordinaria. Se exponen los resultados del análisis de las opiniones sobre las entrevistas llevadas a cabo con el alumnado del aula enclave, los directores, tutoras y auxiliares.

CENTRO 1

En el Centro 1, tal como manifestaba la tutora del aula enclave, las actividades inclusivas en aula ordinaria se realizan con diversos ratios.

Desde actividades puntuales de alumnos individuales, de pequeños grupos de Aula Enclave en grupo ordinario, o todo el Aula Enclave con grupo ordinario. (Tutora aula 1, Acciones, Anexo VII)

Es la auxiliar del aula la que nos explica en qué materias y cursos participa el alumnado del aula enclave.

Actualmente tenemos un alumno que participa en clases de tecnología, dos veces en semana con un segundo de la ESO, y tenemos dos alumnas que también participan dos veces en semanas de una clase de Educación Física con dos cursos distintos de 2º de la ESO. (Auxiliar aula 1, Acciones, Anexo VII)

Además de este tipo de actividades, se ofrece al alumnado del aula ordinaria participar en la misma forma en actividades del aula enclave.

(...) no siempre es al revés, también hacemos que alumnos de fuera, del centro, estén en el aula enclave un día, dos días, que el alumno de aula ordinaria se meta dentro del aula enclave. (Directora centro 1, Acciones, Anexo VI)

La auxiliar plantea la *ventaja* que ofrece este tipo de acciones inclusivas enfocándolo hacia la individualización y el conocimiento de su alumnado.

No es ese chico que va corriendo por el patio. Les gusta esto, esto no les gusta, esto le cuesta, si le hablo así no me va a entender,... entonces es más cercano. (Auxiliar aula 1, Oportunidad, Anexo VIII)

El *apoyo* que se presta desde el aula enclave para este tipo de actividades se expone de manera formal por parte de la tutora.

(...) siempre una coordinación con el profesorado de la materia específica en que se realiza la inclusión, le damos las pautas de lo que puede y no puede el alumno, qué recursos puede utilizar. (...) ellos nos informan de cómo se desarrolla la actividad, qué dificultades pudieron haberse producido y cómo va. (Tutora aula 1, Apoyo, Anexo VII)

La auxiliar lo lleva a un plano más personal con el docente del aula ordinaria, donde el *apoyo* es ofrecido de manera que sea un *soporte emocional*.

Nosotros tenemos que estar, tenemos que bailar, tenemos que cocinar, porque somos su referente, somos su modelo. Les aportamos seguridad y no podemos dejarlos en manos de otros profesores o de otros chicos, siempre estar por ahí porque a ellos les damos seguridad. (Auxiliar aula 1, Apoyo, Anexo VIII)

En relación a los obstáculos que existen al realizar actividades inclusivas en el aula ordinaria, se observan limitaciones que afectan directamente al alumnado, la auxiliar se quejaba diciendo que "*lamentablemente no todos nuestros alumnos pueden participar*" (Barreras, Anexo VIII). La tutora es la que explica los motivos que limitan a ciertos alumnos el acceso al aula ordinaria explicando que dichos obstáculos provienen del profesorado, aunque también de las capacidades del alumnado del aula enclave:

El profesor no puede ni atender a las diferencias menores, ya las diferencias mayores es difícil. (Tutora aula 1, Barreras, Anexo VII)

Depende mucho del perfil, es posible con alumnos muy concretos y en circunstancias muy concretas (...) Casos muy particulares en que, por supuesto, se aprovechan las posibilidades de inclusión, pero tenemos que reconocer que no es lo ordinario. (Tutora aula 1, Barreras, Anexo VII)

La directora es la que expone evidencias respecto a las barreras para incluir al alumnado del aula enclave en el aula ordinaria, aunque sus opiniones se dirigen más hacia la actitud y la preparación del profesorado.

(...) tiene que haber una voluntad del profesorado que los va a recibir, clara y diáfana, primero que nada. (Directora centro 1, Barreras, Anexo VI)

Yo si te digo, creo que ninguno de nosotros estamos formados ni preparados para trabajar en el aula con el alumnado. Es verdad que hacemos adaptaciones, pero no tenemos la formación adecuada para atender de una manera, para hacer incluso la integración de un alumno o dos de ese tipo que podamos tener en el aula. (Directora centro 1, Barreras, Anexo VI)

También es la directora la que señala limitaciones respecto al objetivo que persiguen con estas actividades en el aula ordinaria. Según la entrevistada es un proceso costoso que pasa por diferentes fases.

No siempre se produce el objetivo que queremos, que es el tema de la integración. Sí se produce un objetivo que es el de la normalidad, es decir, que por supuesto es de integración,

pero claro, estamos planteando que no damos ese salto cualitativo más allá, de que se mezclen los alumnos, de que pregunten sus intereses (...). (Directora centro 1, Barreras, Anexo VI)

Cuando un alumno del aula enclave se integra en una clase normal, el profesor tiene dificultades, una es en que el aula no se sienta excluido, otra, que el resto de los alumnos respete la diferencia, y el grado superior es que exista comunicación e integración entre los chicos. Se consiguen más la primera y la segunda, y la tercera, pues es a largo plazo cuando se consigue, de entrada no se consigue. (Directora centro 1, Barreras, Anexo VI)

El alumnado del aula enclave que participa en estas acciones se muestra satisfecho con la experiencia. Lorena explicó qué no cambiaría nada en estas actividades:

Entrevistador. - Cuando estás en Educación Física ¿Qué es lo que menos te gusta?

Lorena.-... (Reflexiona)

Entrevistador. - ¿Te gusta todo? ¿No quitarías nada de esa clase?

Lorena.- No.

(Alumnado, Satisfacción por la Experiencia, Anexo IV)

Eva, que estuvo escolarizada en aula ordinaria en la etapa de secundaria donde tuvo malas experiencias, ante las preguntas ¿qué tal te tratan tus compañeros? ¿Y el profesor? respondía "bien" a ambas cuestiones. Al profundizar un poco más contestó:

Entrevistador. - ¿Es diferente que la otra vez? (En referencia a su mala experiencia en cuanto a la escolarización en el aula ordinaria)

Eva.- Sí, es diferente.

(Alumnado, Satisfacción por la Experiencia, Anexo IV)

En las relaciones que se establecen en el aula ordinaria parece existir una interacción abierta con los compañeros del centro.

Entrevistador. -¿ Con quién juegas?

Eva.- Con Leticia. (Compañera del AE)

Entrevistador. - ¿Con quién más juegas en esas clases de Educación Física?

Eva.- Con Ilvana, esa chica que está aquí en cuarto.

(Alumnado, Interacción abierta, Anexo IV)

Entrevistador. - ¿Y allí cuando estás en esas aulas, tú estás con más compañeros? ¿Trabajas con más compañeros?

David.- Sí

(Alumnado, Interacción abierta, Anexo IV)

Entrevistador. - ¿Y con quién juegas al voleibol?

Lorena.- Con niños.

Entrevistador. - ¿Con más niños o solo con Eva? (Compañera de AE)

Lorena.- Con más niños.

(Alumnado, Interacción abierta, Anexo IV)

Hay unanimidad en los alumnos entrevistados sobre las relaciones positivas que tienen con sus compañeros del aula ordinaria. David señalaba:

Entrevistador. - ¿Cómo trabajas con ellos?

David.- Bien, súper bien

Entrevistador. -¿Qué te dicen ellos a ti?

David.- Bueno, que les encantaría ver si... poco menos que... poco a poco sí... sí va mejorando. (Refiriéndose a la posibilidad de realizar acciones inclusivas en otras materias)

(Alumnado, Relaciones positivas, Anexo IV)

Sin embargo, de los alumnos que no realizan actividades en el aula ordinaria, solo Judith hace referencia a ellas señalando que no le gustan. Al preguntarle por qué, afirmó "porque me aburro" (*Alumnado, Aislamiento por actividad, Anexo IV*)

CENTRO 2

En el Centro 2, la tutora del aula enclave 2 explica la ventaja que tiene un centro ordinario para poder realizar acciones inclusivas con su alumnado, señalando la diversidad de alternativas existentes.

Los institutos tienen un montón de recursos. Aquí hay gente que está haciendo cosas interesantes en todas partes. Claro, hay montón de actividades, desde el que hace jabones en

química, al que ve un pelo en un laboratorio, al que hace bonsáis, al que... hay montón de cosas. (Tutora aula 1, Oportunidades, Anexo VII)

Hace referencia a las inercias que se crean entre el aula ordinaria y el aula enclave a través de las acciones inclusivas.

A veces nosotros invitamos al alumnado a nuestras actividades. Por ejemplo, en el proyecto de emprendeduría, el alumnado de diversificación va a gestionar la propaganda de nuestros productos, y entonces lo invitamos a participar para nuestros talleres, ellos van a hacer talleres con nosotros. (Tutora aula 2, Acciones, Anexo VII)

El director del centro señala que las limitaciones que existen para la inclusión en el aula ordinaria parten de las concepciones que tenga el resto de personas en relación a las personas con discapacidad. En este sentido, pone la responsabilidad en el alumnado y el profesorado del aula ordinaria.

Es compleja cuando se entiende que solo consiste en incluir a la persona que tiene discapacidad. La democracia no consiste en que las minorías se alíen con la mayoría, quizás es que la mayoría comprenda la convivencia y la compartición de ideas e intereses de la minoría. (Director centro 2, Barreras, Anexo VI)

El alumnado quizás es el que mayor dificultad tiene a la hora de la inclusividad, no suele ser el alumnado del aula enclave, suele ser el alumnado que no es del aula enclave. (Director centro 2, Barreras, Anexo VI)

Al centrarnos en el aula enclave 2, la tutora centra las limitaciones en la organización del centro, señalando problemas en cuanto a falta de tiempo y solapamiento para coordinar la actividad con el alumnado del aula ordinaria.

A mí me falta tiempo, no tengo más tiempo para hablar con los chicos (alumnado del centro), darles consignas, darles las gracias (...) Y no hay tiempo porque si yo tengo libre ellos están en clase, y yo no puedo hacer quedarse a los chiquillos después. (Tutora aula 2, Barreras, Anexo VII)

La auxiliar del aula enclave 1 expone que las *limitaciones* de coordinación con el alumnado del aula ordinaria afectan a las relaciones e interacciones con el alumnado de su aula.

(...) hay clases que a lo mejor ellos están ahí pero los chicos no interactúan, y es necesario que los chicos sean voluntarios a ponerse como amigo con ellos y les ayuden (...). (Auxiliar aula 2, Barreras, Anexo VIII)

También señala que las actitudes negativas de algunos profesores, en relación con el alumnado del aula enclave, podrían influir en el alumnado del centro.

Hay profesores incluso que han dicho “es que pareces bobo como los del aula enclave”. Son comentarios que luego vienen del proyecto amigo (...) (Refiriéndose al alumnado del centro que participa en el proyecto para potenciar relaciones en el recreo). (Auxiliar aula 2, Barreras, Anexo VIII)

La tutora del aula enclave 3 expone que las *limitaciones* se basan en el exceso de ayuda que el alumnado del aula ordinaria presta a sus alumnos.

(...) la ayuda que le prestan los chicos del aula ordinaria a los chicos impide muchas veces que podamos desarrollar un trabajo, que podamos desarrollar el objetivo de la actividad. Si queremos hacer una pulsera, pues el chico del aula ordinaria en su afán de ayudar termina haciéndola. (Tutora aula 3, Barreras, Anexo VII)

Otra de las *barreras* que expone se centra en el tipo de lenguaje y la forma en que se utiliza, algo que condiciona la participación del alumnado del aula enclave.

Muchas veces también el lenguaje que emplea el resto de las personas que participa con nosotros. En ese sentido tenemos que adaptar después un poco el lenguaje, o les dan muchas órdenes seguidas que los chicos no entienden (...). (Tutora aula 3, Barreras, Anexo VII)

En relación al *apoyo* que ofrecen al aula ordinaria, existen diferencias entre las dos aulas enclave. La tutora y la auxiliar del aula enclave 1 hacen referencia a la importancia y necesidad de involucrar al alumnado del aula ordinaria.

Se ofrece a los chicos (alumnado del centro) preguntas tipo “qué pueden hacer”, ellos tienen tutorías para que entiendan qué tipo de discapacidad tiene cada uno, cuáles son los intereses de cada uno (...). (Auxiliar aula 2, Apoyo, Anexo VIII)

Si es un alumno conductual o un TGD que necesite apoyo, o bien tenemos un alumno muy preparado, que puede ser acompañante, o bien entra con nosotros. (Tutora aula 2, Apoyo, Anexo VII)

El apoyo se centra en un enfoque de trabajo sobre éxito que incida positivamente sobre el profesorado.

Ofrecemos primero una selección de las personas a las que esas actividades pueden ir para que tengan éxito y repercuta, en un bucle, favorablemente en otras actividades con ese profesor. (Tutora aula 2, Apoyo, Anexo VII)

La tutora del aula enclave 3 expone un apoyo centrado en la intervención en el aula ordinaria y el aporte de recursos propios.

Cuando los chicos empiezan o se inician en la integración, normalmente los acompañamos a clase, les llevamos el material ya a desarrollar. (Tutora aula 3, Apoyo, Anexo VII)

En cuanto a las opiniones del alumnado, en relación a las actividades inclusivas, las personas entrevistadas del aula enclave 2 dan importancia a sus relaciones con los compañeros de otras aulas.

Entrevistador.- ¿Por qué te gusta estar allí?

Fran.- Me gusta educación física, me gusta hacer deporte, me gusta estar con todos los compañeros y me gusta pasármelo bien.

(Alumnado, Relaciones positivas, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿Qué es lo que más te gusta cuando vas a las clases de Educación Física?

Pedro.- Los compañeros.

(Alumnado, Relaciones positivas, Anexo IV)

También muestran satisfacción por la experiencia de llevar a cabo la actividad en el aula ordinaria.

Entrevistador.- ¿Te gustan más cosas de aquí?

Fran.- Música también me gusta, me gusta ir a música.

(Alumnado, Satisfacción por la experiencia, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿Qué haces en el coro?

Paco. - Canto.

Entrevistador.- ¿Te lo pasas bien ahí?

Paco. - Sí.

(Alumnado, Satisfacción por la experiencia, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿Hay algo que no te guste? (Referido a la actividad en el aula ordinaria)

Pedro.- Sí, me gusta todo.

(Alumnado, Satisfacción por la experiencia, Anexo IV)

El alumnado del aula enclave 3 también parece tener una interacción positiva con el resto del alumnado. Los alumnos exponen que interaccionan con el resto de alumnado del aula ordinaria y parece existir una relación positiva entre ambos.

Entrevistador.- ¿Tú con quién estás en las clases de música, con tus compañeros del aula enclave o con los otros?

Eva.- Con los otros.

(Alumnado, Interacción abierta, Anexo IV)

Entrevistador. Y tú, cuando estás en educación física, ¿vas con alguien más del aula enclave?

Felipe. No, solo con mis compañero de 3º.

(Alumnado, Interacción abierta, Anexo IV)

Entrevistador. Y cuando estás en la clase de música, ¿tú con quién te pones, con los compañeros del aula enclave o con los compañeros de 3º ESO?

Irene.- Con los de 3º de la ESO. Porque me llaman las niñas, las de 3º.

(Alumnado, Interacción abierta, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿Allí trabajas con tus compañeros? (Referido al alumnado del aula ordinaria)

Lucía.- En el coro sí, y en música también.

(Alumnado, Interacción abierta, Anexo IV)

En relación con la tarea que desempeñan, parece existir cierto aislamiento por la actividad en algunas opiniones vertidas por el alumnado del aula enclave 3.

Lucía.- Pues, mis compañeros los de bachiller, hacen sus tareas, y mi tutora me da a mí una revista para que yo me ponga a leer, con la revista braille.

(Alumnado, Aislamiento por actividad, Anexo IV)

Entrevistador. Y en la clase de psicología, ¿tú trabajas con otros compañeros?

Eva. Casi nunca.

Entrevistador. ¿Y qué es lo que haces en esa clase?

Eva. Me cuesta decirlo, porque no sé qué vamos a hacer en clase.

Entrevistador. ¿No sabes lo que hacen en clase de psicología?

Eva. No.

(Alumnado, Aislamiento por actividad, Anexo IV)

4.3 Las interacciones del alumnado del Aula Enclave en los tiempos de ocio.

En este apartado se exponen los datos que se obtuvieron durante las observaciones del alumnado del aula enclave en los recreos. Dichos registros se obtuvieron mediante un sistema categorial donde se recogieron 3420 evidencias.

4.3.1 Centro I

4.3.1.1 Aula I

En el aula enclave 1 se obtuvieron un total de 1260 registros de las observaciones realizadas en los recreos del alumnado mediante el sistema categorial. En un primer análisis, tal como se refleja en el gráfico 13, observamos que el 77,31% pertenecen a relaciones con sus compañeros del aula enclave, un 18,2% a interacciones con el alumnado del centro y un 4,49% a los contactos con el profesorado.

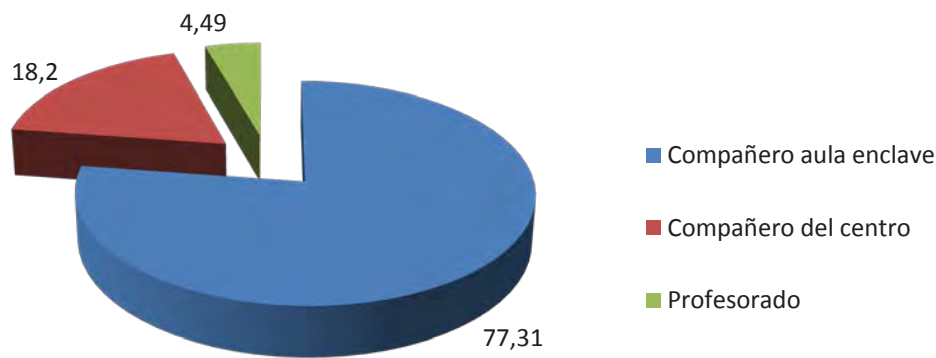


Gráfico 13: Tipo de interacciones del alumnado en el aula enclave 1

Se percibe una tendencia a la interacción entre compañeros que también se ve reflejada en lo expuesto por algunos alumnos durante las entrevistas.

Entrevistador. - ¿Y en el recreo? ¿Con quién estás en el recreo?

*Eva.- Con Lorena y con las compañeras, con Mar y Judith. (Compañeras del aula enclave)
(Alumnado, Participación estrecha, Anexo IV)*

Entrevistador. - Y cuando estás en los recreos ¿Con quién estás en los recreos?

Judith.- Mar.

Entrevistador. - ¿No estás con nadie más?

*Judith.- Sí, con Lorena y con Eva. (Compañeras de AE)
(Alumnado, Participación estrecha, Anexo IV)*

También expresan que participan con compañeros del centro. Sus comentarios muestran dudas sobre los nombres o las actividades que realizan con ellos.

Entrevistador. - ¿Y no estás con nadie más que sea de otra clase?

Lorena.-... (Duda sobre la pregunta)

Entrevistador. - ¿Cómo se llama tu grupo de amigas?

Lorena.- Zaida, Evelyn y Nany.

(Alumnado, Participación amplia, Anexo IV)

Resultados

Entrevistador. - ¿Y con quién más estás?

David.- A ver... a ver... [...] a ver... Zaida, Evelyn,... a ver, Evelyn, Daysi y Naira...

Entrevistador. - ¿Y con ellos qué haces?

David.- Bueno, haciendo... hablar un ratito, descansando así,... disfrutar... bueno pasarlo bien.

(Alumnado, Participación amplia, Anexo IV)

Durante el transcurso de las observaciones, tal como muestra el gráfico 14, se registraron momentos donde no existía relación en un alto porcentaje (68,17%), en comparación con los momentos donde había relación con otras personas (31,83%) en el tiempo de descanso.

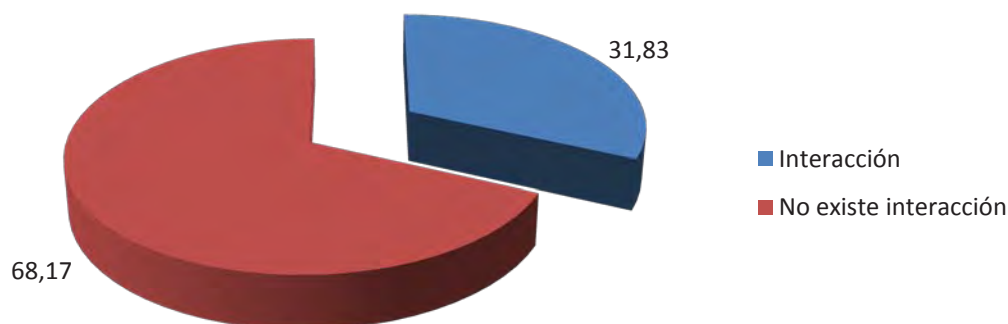


Gráfico 14: Existencia de interacción del alumnado en el aula enclave 1

Algunos alumnos, también expresan esos momentos de soledad en relación a las situaciones en las que no existe interacción con otras personas durante el tiempo del recreo. Eva manifestaba de la siguiente manera el transcurso de su descanso.

Entrevistador. - ¿Y qué haces en los recreos?

Eva.- Nada, vigilar a la gente.

(Alumnado, Soledad, Anexo IV)

Si nos centramos en las interacciones, como refleja el gráfico 15, parece existir una distribución uniforme en cuanto a la intención comunicativa, como se refleja en el gráfico 15, donde el alumnado del aula enclave 1 es emisor en un 49,88% de los registros y es receptor en un 50,12%.

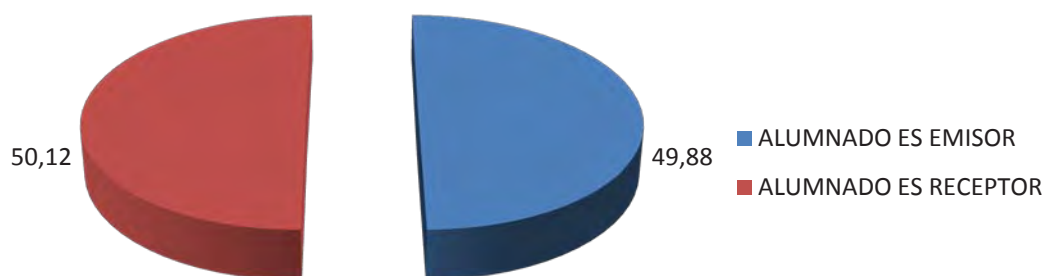


Gráfico 15: Intención comunicativa del alumnado en el aula enclave 1

Al profundizar en la calidad de las interacciones que se producen entre los diferentes agentes, se observa en el gráfico 16 que la mayor parte de los registros en los que el alumnado es emisor, son en forma de contactos cercanos o sin tensión entre los compañeros del aula enclave (41,65%), los compañeros del centro (5,49%) y el profesorado (1,75%). Solo se registraron interacciones con emisiones negativas entre compañeros del aula enclave (1%). En cuanto a las interacciones donde el alumnado es receptor, se produce de manera cercana o sin tensión con los compañeros del aula enclave en un 34,66%, con los compañeros del centro en un 12,72% y con el profesorado en un 2,74%. No se registraron contactos donde el alumnado es receptor con tensión.

Resultados

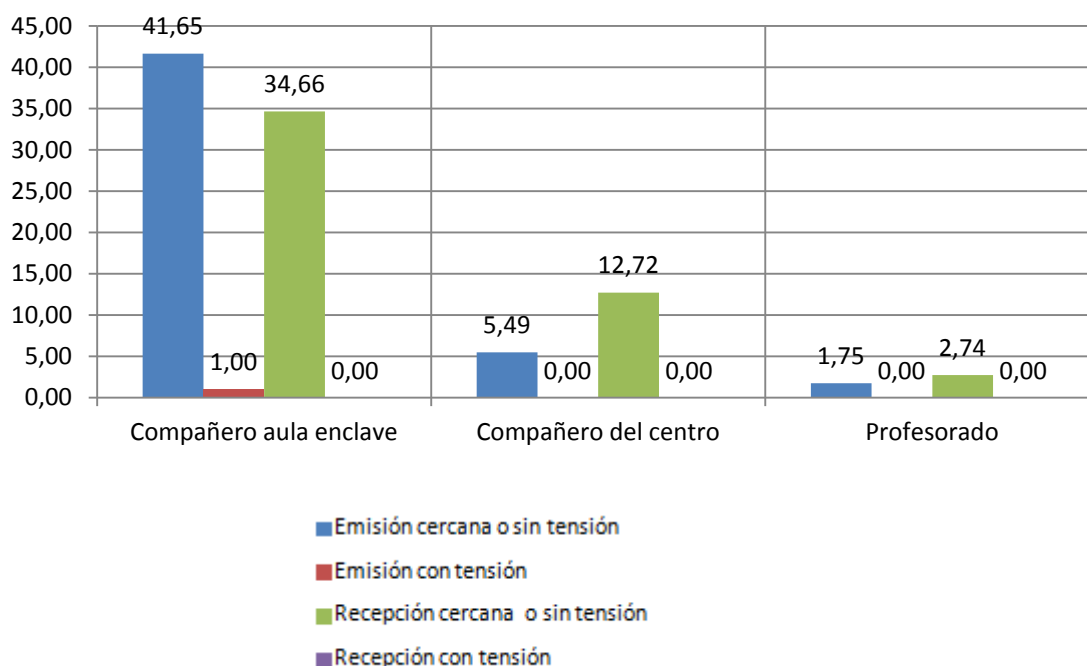


Gráfico 16: Calidad de las interacciones del alumnado en el aula enclave 1

En los datos expuestos, como se refleja en las tablas 23 y 24, el alumnado del aula enclave 1 no tiene un nivel de participación elevado durante los recreos, donde los registros de momentos sin interacción son más elevados que las situaciones de contacto. En las ocasiones en las que interactúa se refleja una participación acotada a los propios compañeros del aula enclave y en menor medida con los compañeros del centro o el profesorado. Por otra parte, en cuanto a la calidad de las interacciones, parecen existir buenas relaciones durante sus momentos de ocio, registrándose interacciones con tensión en muy pocas ocasiones.

Tabla 23

Frecuencias registradas en el sistema categorial. Aula enclave 1

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|--------------|--------------|
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | |
| Sin apoyo corporal | 99 | 18 | 4 | 121 |
| Con apoyo corporal cercano | 40 | 2 | 0 | 42 |
| Con apoyo corporal tenso | 3 | 0 | 0 | 3 |
| TOTAL EMISION ORAL | 142 | 20 | 4 | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | |
| Cercano | 28 | 2 | 3 | 33 |
| Con tensión | 1 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 29 | 2 | 3 | |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | |
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | |
| Sin apoyo corporal | 113 | 41 | 10 | 164 |
| Con apoyo corporal cercano | 16 | 8 | 1 | 25 |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 129 | 49 | 11 | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | |
| Cercano | 10 | 2 | 0 | 12 |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 10 | 2 | 0 | |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 859 | | | 859 |
| | | | TOTAL | 1260 |

Resultados

Tabla 24

Porcentajes registrados en el sistema categorial. Aula enclave 1

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt. registros |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|----------------------|---------------|
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | PORCENTAJE |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | |
| Sin apoyo corporal | 7,86 | 1,43 | 0,32 | 9,60 |
| Con apoyo corporal cercano | 3,17 | 0,16 | 0,00 | 3,33 |
| Con apoyo corporal tenso | 0,24 | 0,00 | 0,00 | 0,24 |
| TOTAL EMISION ORAL | 11,27 | 1,59 | 0,32 | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | |
| Cercano | 2,22 | 0,16 | 0,24 | 2,62 |
| Con tensión | 0,08 | 0,00 | 0,00 | 0,08 |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 2,30 | 0,16 | 0,24 | |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | |
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | |
| Sin apoyo corporal | 8,97 | 3,25 | 0,79 | 13,02 |
| Con apoyo corporal cercano | 1,27 | 0,63 | 0,08 | 1,98 |
| Con apoyo corporal tenso | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 10,24 | 3,89 | 0,87 | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | |
| Cercano | 0,79 | 0,16 | 0,00 | 0,95 |
| Con tensión | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0,79 | 0,16 | 0,00 | |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 68,17 | | | 68,17 |
| | | | Tt. registros | 100 |

4.3.2 Centro II

4.3.2.1 Aula II

De las observaciones realizadas mediante el sistema categorial en los recreos del alumnado del aula enclave 1 se obtuvo un total de 1080 registros. En un primer análisis observamos en el gráfico 17 que el 43,8% pertenecen a interacciones con el alumnado del centro, un 31,68% a los contactos con el profesorado y un 24,53% a relaciones con sus compañeros del aula enclave.

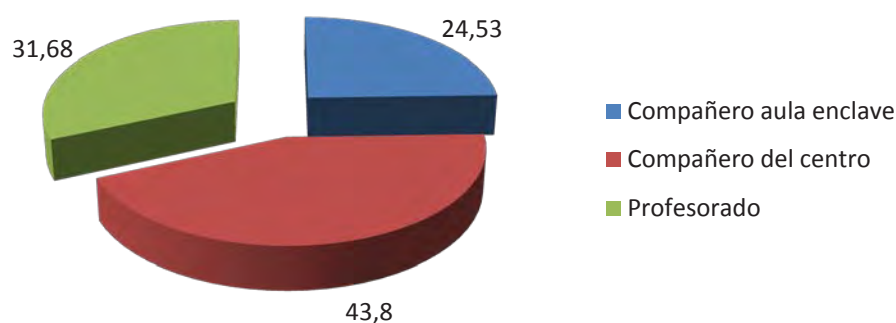


Gráfico 17: Tipo de interacciones del alumnado en el aula enclave 2

Las relaciones con distintas personas del centro están distribuidas, destacando las interacciones que se dan entre el alumnado del aula enclave con sus compañeros del centro. Los propios alumnos indicaban en las entrevistas este tipo de relaciones.

Entrevistador.- Además de eso también vas a los recreos: ¿Con quién vas?

Pedro.- Con Javier, José, Mar... (Alumnado del centro)

(Alumnado, Participación amplia, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿Y estás con compañeros que no son del Aula Enclave?

Fran.- Algunas veces sí...

Entrevistador.- ¿Con quién?

Fran.- Con Aday... con los chicos de refuerzo y con los chicos del Proyecto Amigo también...

(Alumnado, Participación amplia, Anexo IV)

Se observa que existen numerosas interacciones con el profesorado y también se percibe una cercanía hacia los propios compañeros del aula enclave. Jesús y Pablo exponían en las entrevistas que su participación era limitada.

Entrevistador.- ¿Con quién te pones en el recreo?

Jesús. - José. (Alumno del AE)

(Alumnado, Participación estrecha, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿En el recreo con quién vas?

Pablo. - Con Pedro. (Alumno del AE)

(Alumnado, Participación estrecha, Anexo IV)

En cuanto a la existencia de interacción, durante el transcurso de las observaciones se registraron más evidencias de momentos donde existía relación (63,43%), en comparación con los momentos donde no se interactuaba con otras personas en el recreo (36,57%). (Gráfico 18)

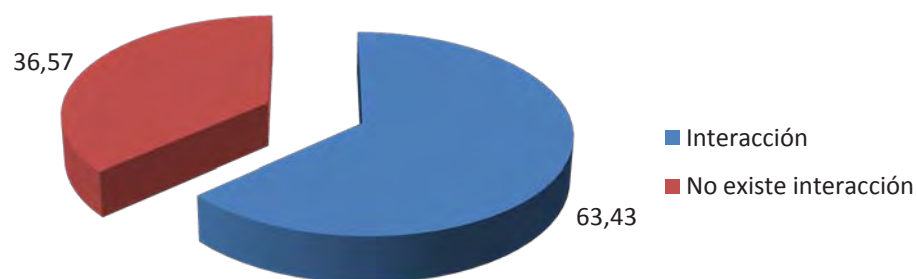


Gráfico 18: Existencia de interacción del alumnado en el aula enclave 2

En esta interacción influyen, entre otros factores, la existencia del *Proyecto Amigo* donde el alumnado del centro realiza acompañamientos voluntarios e integra en su grupo de amigos al alumnado del aula enclave, y las actividades de coro en las que participa el alumnado del todo el centro. Pedro explicaba lo que hacía con los compañeros del Proyecto Amigo.

Entrevistador.- En el Proyecto Amigo con otros compañeros que no son del Aula Enclave.

¿Y qué tal? ¿Qué hacen allí?

Pedro.- Hablar con ellos.

Entrevistador.- ¿Y de qué hablan con ellos?

Pedro.- De lo que vas a hacer por la tarde... qué estás haciendo aquí en el instituto...

(Alumnado, Participación amplia, Anexo IV)

También existen momentos de soledad donde no se dan interacciones en algo más de un tercio de los registros, algo que también se reflejaba en los comentarios durante las entrevistas al alumnado.

Entrevistador.- (...) en el recreo estás con Pedro (compañero del aula enclave). ¿Qué hacen?

Pablo.-- Mirar... caminar...

(Alumnado, Participación estrecha, Anexo IV)

Si nos centramos en la intención comunicativa, como muestra el gráfico 19, en los momentos donde existe interacción, existe una distribución similar en cuanto al nivel de mensajes emitidos (52,41%) y el de mensajes recibidos (47,59%) por el alumnado del aula enclave.

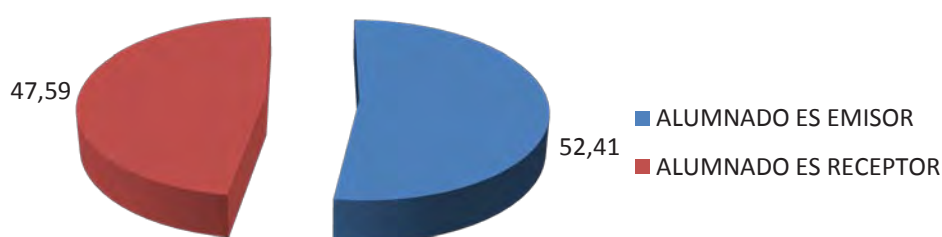


Gráfico 19: Intención comunicativa del alumnado en el aula enclave 2

En cuanto a la calidad de estas relaciones, tal como se observa en el gráfico 20, en las interacciones donde el alumnado es emisor se producen más contactos cercanos o sin tensión con los compañeros del centro (22,04%), seguidos de las relaciones con los

Resultados

compañeros del aula enclave (15,33%) y el profesorado (12,26%). Se registraron pocas interacciones con emisiones negativas entre compañeros del centro (1,46%) y el profesorado (1,31%). Respecto a las interacciones donde el alumnado del aula enclave era receptor, se registró un mayor número de contactos cercanos o sin tensión con los compañeros del centro (19,42%), seguidos de las relaciones con el profesorado (17,23%) y, en menor medida, con los propios compañeros del aula enclave (9,20%). De la misma forma, las recepciones con tensión se dieron entre los compañeros del centro (0,88) y el profesorado (0,88) sin que existiera agresión ni contacto corporal.

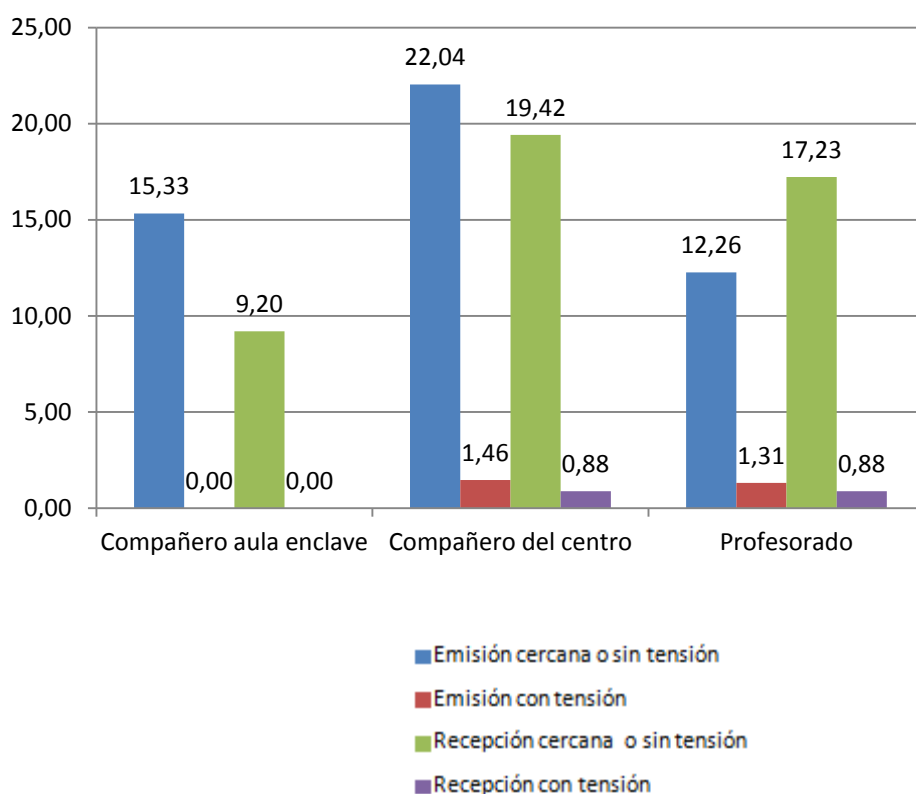


Gráfico 20: Calidad de las interacciones del alumnado en el aula enclave 2

Con los datos expuestos, reflejados en las tablas 25 y 26, se evidencia una mayor interacción del alumnado del aula enclave con sus compañeros del centro. Los momentos donde existió interacción fueron más numerosos (63,43%) que en aquellos donde no había contacto (36,57%). Se refleja una buena relación con los agentes con los que el alumnado interactuó durante sus momentos de ocio en el recreo.

Tabla 25
Frecuencias registradas en el sistema categorial. Aula enclave 2

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | FRECUENCIA |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|--------------|--------------|-------------|
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 39 | 50 | 51 | | 140 |
| Con apoyo corporal cercano | 61 | 80 | 33 | | 174 |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 10 | 0 | | 10 |
| TOTAL EMISION ORAL | 100 | 140 | 84 | | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 5 | 21 | 0 | | 26 |
| Con tensión | 0 | 0 | 9 | | 9 |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 5 | 21 | 9 | | |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 34 | 62 | 96 | | 192 |
| Con apoyo corporal cercano | 29 | 71 | 12 | | 112 |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 6 | 1 | | 7 |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 63 | 139 | 109 | | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 10 | | 10 |
| Con tensión | 0 | 0 | 5 | | 5 |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 0 | 15 | | |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 395 | | | | 395 |
| | | | TOTAL | | 1080 |

Resultados

Tabla 26

Porcentajes registrados en el sistema categorial. Aula enclave 2

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|--------------|--------------|
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | PORCENTAJE |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | |
| Sin apoyo corporal | 3,61 | 4,63 | 4,72 | 12,96 |
| Con apoyo corporal cercano | 5,65 | 7,41 | 3,06 | 16,11 |
| Con apoyo corporal tenso | 0,00 | 0,93 | 0,00 | 0,93 |
| TOTAL EMISION ORAL | 9,26 | 12,96 | 7,78 | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | |
| Cercano | 0,46 | 1,94 | 0,00 | 2,41 |
| Con tensión | 0,00 | 0,00 | 0,83 | 0,83 |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 0,46 | 1,94 | 0,83 | |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | |
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | |
| Sin apoyo corporal | 3,15 | 5,74 | 8,89 | 17,78 |
| Con apoyo corporal cercano | 2,69 | 6,57 | 1,11 | 10,37 |
| Con apoyo corporal tenso | 0,00 | 0,56 | 0,09 | 0,65 |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 5,83 | 12,87 | 10,09 | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | |
| Cercano | 0,00 | 0,00 | 0,93 | 0,93 |
| Con tensión | 0,00 | 0,00 | 0,46 | 0,46 |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0,00 | 0,00 | 1,39 | |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 36,57 | | | 36,57 |
| | | | TOTAL | 100 |

4.3.2.2 Aula III

En el aula enclave 3 se observó un total de 1260 registros de las interacciones realizadas en los recreos por el alumnado. En un primer análisis, tal como se refleja en el gráfico 21, observamos que el 54,58% pertenecen a relaciones con sus compañeros del aula enclave, un 23,88% a interacciones con el profesorado y un 21,54% a los contactos con el alumnado del centro.

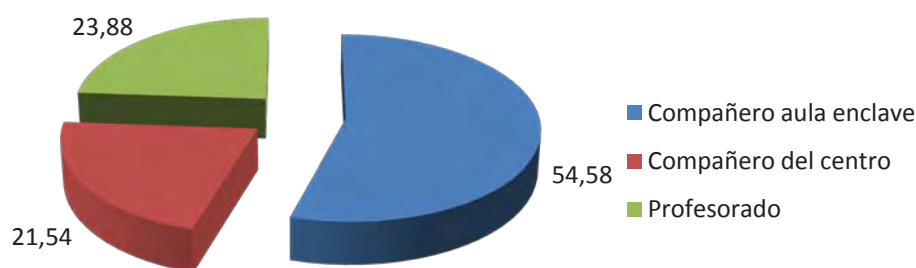


Gráfico 21: Tipo de interacciones del alumnado en el aula enclave 3

El alumnado del aula enclave 3 tiende en mayor medida a las interacciones con sus propios compañeros del aula, siendo los contactos que tienen con los compañeros del centro sensiblemente menores que los que realizan con el profesorado. Durante las entrevistas realizadas al alumnado, Felipe y Lucía reflejaban este tipo de participación cerrada.

Entrevistador.- Cuando estás con tus compañeros del aula y se sientan contigo ¿estás con compañeros del aula enclave o estás con compañeros del centro?

Lucía.- Con los del aula enclave.

(Alumnado, Participación estrecha, Anexo IV)

Entrevistador.- Cuando te vas a los recreos, qué es lo que más te gusta a ti, ¿tú con quién estás en los recreos?

Felipe.- Con Ismael

Resultados

Entrevistador.- Con Ismael, que es tu compañero del aula enclave, ¿y con quién más estás?

Felipe.- Con Irene

Entrevistador.- Con Irene, que también es tu compañera del aula enclave, ¿y estás con otros compañeros que no sean del aula enclave?

Felipe.- No.

(Alumnado, Participación estrecha, Anexo IV)

Otros alumnos reflejan una participación amplia con otros compañeros del centro, como argumentan Eva e Irene.

Entrevistador.- ¿Nunca estás con gente que no sea de tu clase, gente de otras clases?

Irene.- Sí, con mucha gente.

(Alumnado, Participación amplia, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿Tienes amigos que no son del aula enclave, son de fuera?

Eva.- Sí.

Entrevistador.- ¿Y de qué hablan y qué hacen en el recreo?

Eva.- Yo con Selene estábamos el otro día hablando de los caballos, me gustan los caballos.

(Alumnado, Participación amplia, Anexo IV)

En cuanto a los momentos en los que existe interacción, tal como se refleja en el gráfico 22, se registró que los contactos con otros participantes (82,96%) superaban ampliamente a los momentos donde no existía interacción (17,04%).

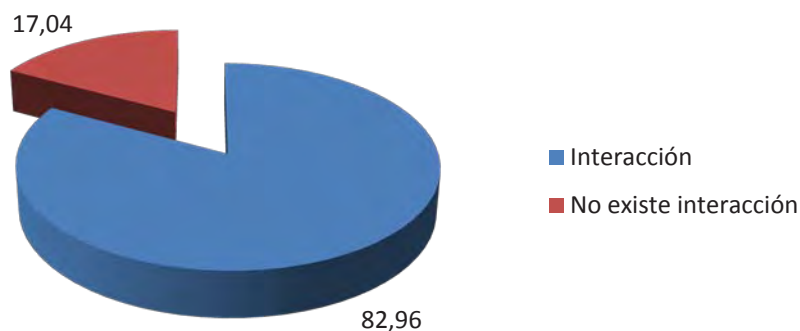


Gráfico 22: Existencia de interacción del alumnado en el aula enclave 3

Aunque los momentos de interacción del alumnado del aula enclave 3 son superiores a los registros obtenidos en otras aulas, esta situación contrasta con la sensación de soledad o aislamiento que algunos alumnos sienten. Irene y Lucía exponían lo siguiente.

Entrevistador.- Y después, cuando vas al recreo, ¿tú con quién estás en el recreo?

Irene.- Pues yo llevo días que me estoy poniendo en la puerta, me siento en la puerta de mi clase y ahí me quedo hasta que suena el timbre.

(Alumnado, Soledad, Anexo IV)

Entrevistador.- Y por ejemplo, en los recreos, ¿qué actividades haces?

Lucía.- Los días que no tengo coro, mis compañeros casi siempre suelen bajar la pelota de baloncesto, pero como yo no puedo. Es que yo quiero sacar mi pelota roja, ya no me dejan. Entonces me pongo con" el Víctor" (aparato de tiflotecnología)

(Alumnado, Soledad, Anexo IV)

En relación a la intención comunicativa, se observa que el alumnado del aula enclave 3 durante las interacciones es emisor (50,45%) y receptor (49,55%) de manera igualitaria, tal como refleja el gráfico 23. (Gráfico 23)

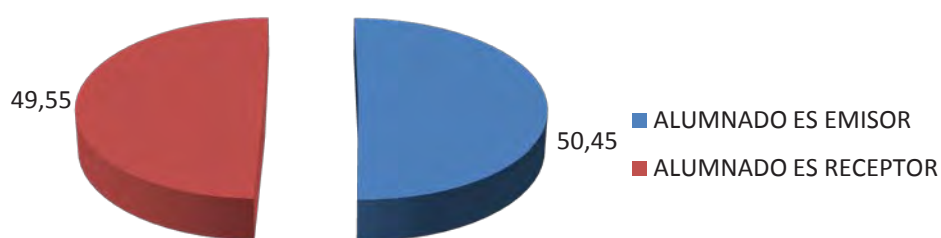


Gráfico 23: Intención comunicativa del alumnado en el aula enclave 3

Como refleja el gráfico 24, si nos detenemos en la calidad de esas interacciones que se originan entre los participantes, se observa que la mayor parte de los registros en los

Resultados

que el alumnado es emisor, se da en contactos que son cercanos o sin tensión entre los compañeros del aula enclave (27,46%), el profesorado (11,61%), y los compañeros del centro (9,60%). Solo se registraron interacciones con emisiones negativas entre compañeros del aula enclave (1,45%) y el profesorado (0,33%). En cuanto a las interacciones donde el alumnado es receptor, se produce de manera cercana o sin tensión y en mayor medida con los propios compañeros del aula enclave en un 24,55%, seguido de los compañeros del centro en un 11,94% y el profesorado en un 11,61%. Los contactos donde el alumnado era receptor de mensajes con tensión se dieron con los compañeros del aula enclave (1,12%) y el profesorado (0,33%)

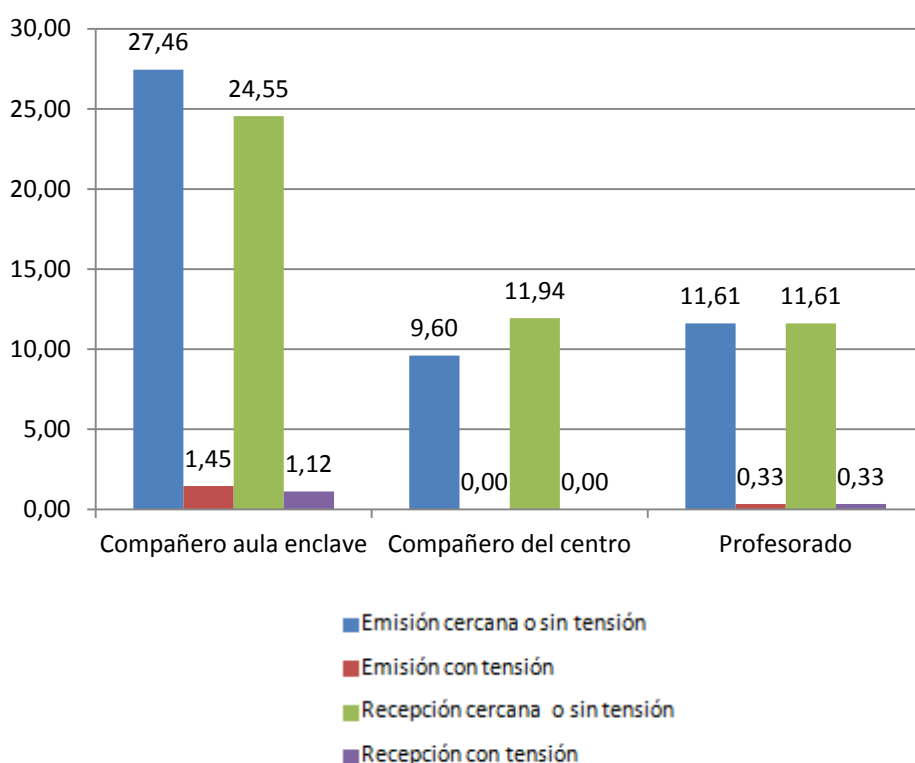


Gráfico 24: Calidad de las interacciones del alumnado en el aula enclave 3

Tal como reflejan los datos expuestos, el alumnado del aula enclave 3 participa en mayor medida con sus propios compañeros, interactuando más con el profesorado que con los compañeros del centro. Su nivel de interacciones registrado durante las observaciones es alto, aunque contrasta con la sensación de soledad que percibe el alumnado. Por lo general, la calidad de las interacciones con otros participantes es buena aunque se produce con los propios compañeros del aula enclave. (Tablas 27 y 28)

Tabla 27
Frecuencias registradas en el sistema categorial. Aula enclave 3

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|--------------|--------------|
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | |
| Sin apoyo corporal | 141 | 55 | 79 | 275 |
| Con apoyo corporal cercano | 54 | 25 | 15 | 94 |
| Con apoyo corporal tenso | 8 | 0 | 1 | 9 |
| TOTAL EMISION ORAL | 203 | 80 | 95 | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | |
| Cercano | 51 | 6 | 10 | 67 |
| Con tensión | 5 | 0 | 2 | 7 |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 56 | 6 | 12 | |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | |
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | |
| Sin apoyo corporal | 124 | 66 | 84 | 274 |
| Con apoyo corporal cercano | 47 | 23 | 13 | 83 |
| Con apoyo corporal tenso | 8 | 0 | 2 | 10 |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 179 | 89 | 99 | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | |
| Cercano | 49 | 18 | 7 | 74 |
| Con tensión | 2 | 0 | 1 | 3 |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 51 | 18 | 8 | |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 184 | | | 184 |
| | | | TOTAL | 1080 |

Resultados

Tabla 28

Porcentajes registrados en el sistema categorial. Aula enclave 3

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | PORCENTAJE |
|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 13,06 | 5,09 | 7,31 | | 25,46 |
| Con apoyo corporal cercano | 5,00 | 2,31 | 1,39 | | 8,70 |
| Con apoyo corporal tenso | 0,74 | 0,00 | 0,09 | | 0,83 |
| TOTAL EMISION ORAL | 18,80 | 7,41 | 8,80 | | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 4,72 | 0,56 | 0,93 | | 6,20 |
| Con tensión | 0,46 | 0,00 | 0,19 | | 0,65 |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 5,19 | 0,56 | 1,11 | | |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| | Compañero de Aula Enclave | Compañero de centro | Profesorado | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 11,48 | 6,11 | 7,78 | | 25,37 |
| Con apoyo corporal cercano | 4,35 | 2,13 | 1,20 | | 7,69 |
| Con apoyo corporal tenso | 0,74 | 0,00 | 0,19 | | 0,93 |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 16,57 | 8,24 | 9,17 | | |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 4,54 | 1,67 | 0,65 | | 6,85 |
| Con tensión | 0,19 | 0,00 | 0,09 | | 0,28 |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 4,72 | 1,67 | 0,74 | | |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 17,04 | | | | 17,04 |
| | | | TOTAL | | 100 |

4.4 Contraste de los resultados de las interacciones del alumnado de Aulas

Enclave.

Con los resultados expuestos de cada una de las aulas enclave, contrastaremos los datos obtenidos en cada aula para analizar las diferencias y semejanzas entre ambas.

Existen diferencias entre los tipos de interacciones que se producen entre el alumnado y los distintos participantes en los recreos. En el aula enclave 1, como muestra el gráfico 25, existe una marcada tendencia a la interacción entre los propios compañeros (77,31%) y, en menor medida, con los compañeros del centro (18,2%) y el profesorado. Algo similar, aunque en menor porcentaje, sucede en los contactos del alumnado del aula enclave 3, cuyas relaciones se producen con mayor frecuencia entre los propios compañeros (54,58%), seguido del profesorado (23,88%) y los compañeros del centro (21,54%). Sin embargo, el alumnado del aula enclave 2 establece más interacciones con los compañeros del centro (43,8%) y el profesorado (31,68%) que con sus propios compañeros.

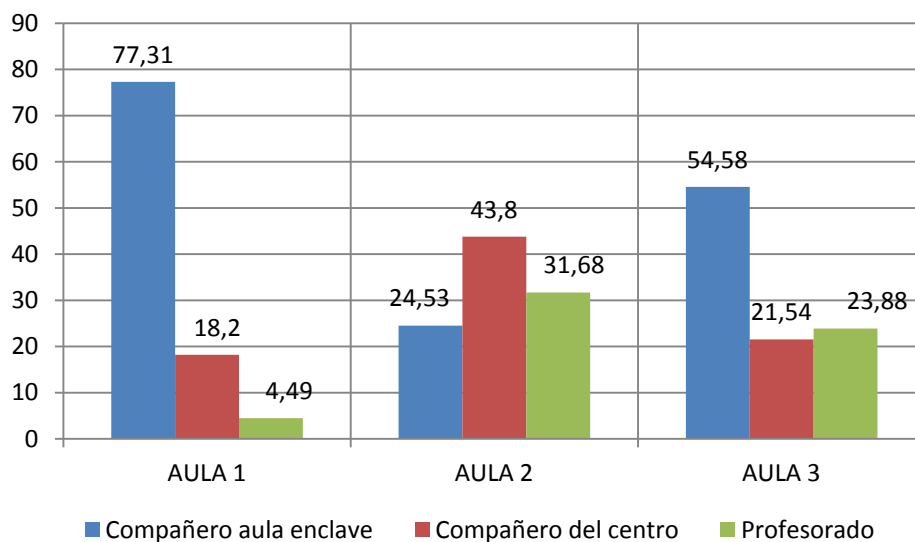


Gráfico 25: Comparativa del tipo de interacciones del alumnado de las aulas enclave

En relación a estos datos, las aulas enclave 2 y 3, pertenecientes al centro 2, llevan a cabo proyectos de inclusión durante los momentos de los recreos, donde el alumnado del centro acompaña o realiza actividades con el alumnado del aula. En el centro del aula enclave 1 no tienen actualmente este tipo de acciones.

Resultados

Esto se percibe también en el número de interacciones que realiza el alumnado, puesto que en el aula enclave 1 son más numerosos los momentos en los que no existe interacción (68,17%) en comparación a las situaciones de contacto (31,83%). Sin embargo, como refleja el gráfico 26, el alumnado del aula enclave 2 se ve envuelto en más situaciones donde lleva a cabo contactos (63,43%) que en las que no hay interacción (36,57%). En el aula enclave 3 es donde se producen más momentos con interacción (82,96%).

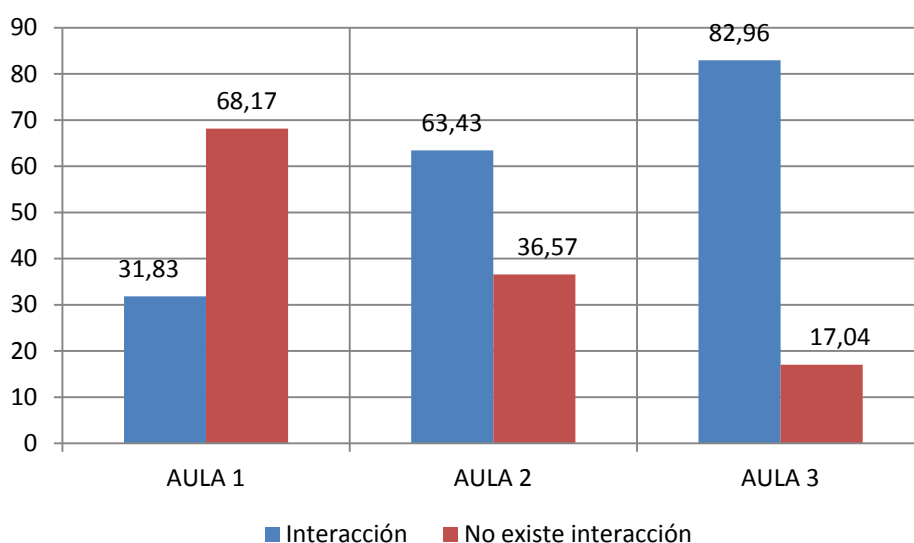


Gráfico 26: Comparativa de la interacción del alumnado de las aulas enclave

En cuanto a la intención comunicativa sí se encuentran similitudes en las tres aulas estudiadas cuyos porcentajes son equilibrados en cuanto a la emisión y recepción. En el aula enclave 1 los porcentajes de recepción de mensajes (50,12%) son sensiblemente superiores a la emisión por parte del alumnado (49,88%). En el aula enclave 2 existe más emisión por parte del alumnado (52,41%) que situaciones donde recibía información (47,59%). En el aula enclave 3, los momentos donde el alumnado era emisor de mensajes (50,45%) son similares a los contactos donde eran receptores durante la comunicación. En este sentido, tal como se aprecia en el gráfico 27, podemos decir que el alumnado de las tres aulas, cuando se dan momentos de relación con otros participantes, no permanece pasivo durante sus relaciones, existiendo paridad en el acto comunicativo. (Gráfico 27)

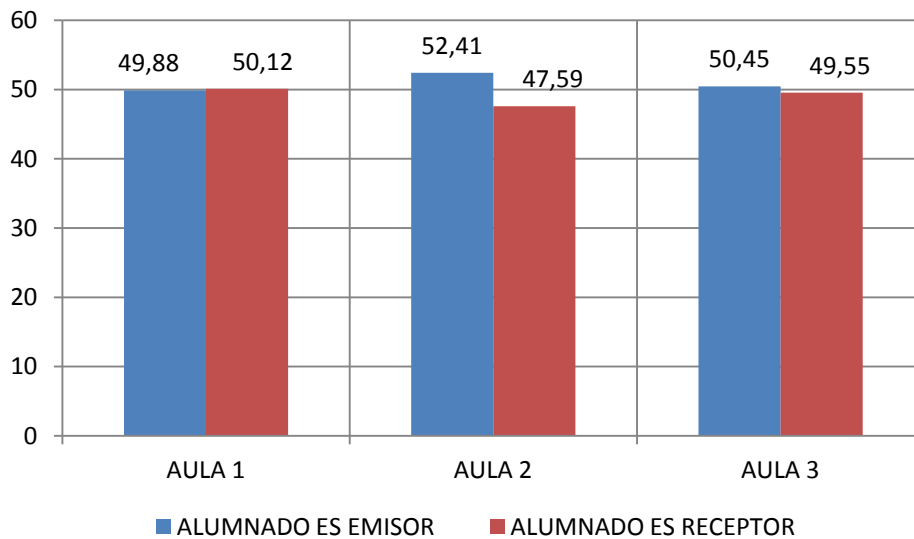


Gráfico 27: Comparativa de la intención comunicativa de las aulas enclave

En relación a la calidad de estas interacciones, centrándonos en las relaciones de los propios compañeros del aula enclave, se percibe que es buena en las tres aulas, donde los contactos con emisión cercana o sin tensión se contraponen a niveles muy bajos de emisión o recepción de mensajes con tensión, algo que parece indicar la existencia de interacciones positivas entre los propios compañeros del aula.

Como muestra el gráfico 28, en el aula enclave 1 es donde más interacciones se producen con los propios compañeros. El nivel de estas emisiones (41,65%) y recepciones (34,66%) de mensajes cercanos o sin tensión contrastan con un bajo porcentaje de emisiones con tensión (1%). Por otra parte, en el aula enclave 2 es donde menos interacciones se registran entre compañeros, pero no existen fricciones en el proceso de comunicación. En el aula enclave 3 también se dan niveles de emisión (27,46%) y recepción (24,55%) de mensajes cercanos o sin tensión, en porcentajes aproximados, siendo el aula en la que mayor porcentaje de interacciones con tensión se produjo. Aun así, tal como se evidencia en el gráfico 28, los niveles de emisión (1,45%) y recepción (1,12%) con tensión se dan en un bajo porcentaje

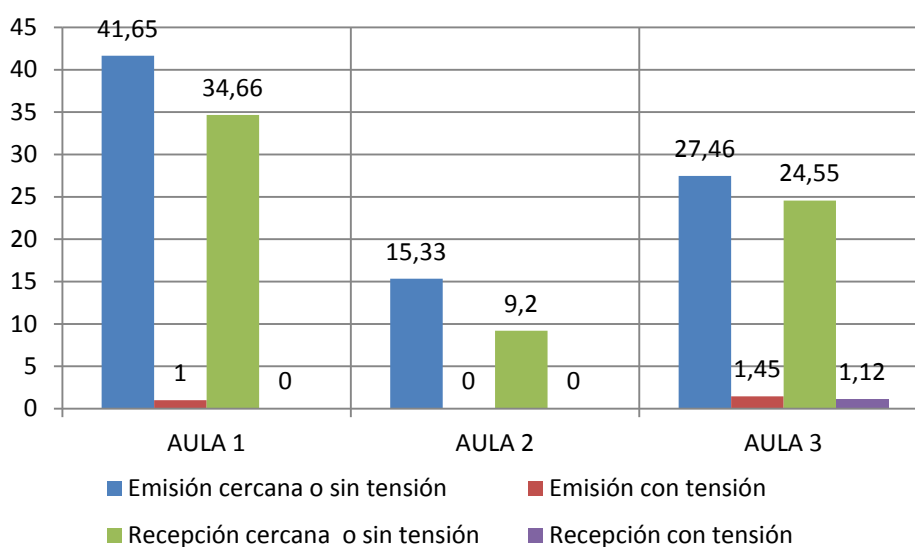


Gráfico 28: Comparativa de calidad de las interacciones con los compañeros del aula enclave.

Si nos centramos en las relaciones que mantiene el alumnado del aula enclave con otros compañeros del centro durante los momentos de recreo, observamos también que el número de contactos donde se dan procesos de comunicación cercana o sin tensión supera a las interacciones donde se dan emisiones y recepciones con tensión.

El alumnado del aula enclave 1, como refleja el gráfico 29, se relaciona con sus compañeros del centro sin que se den situaciones de tensión, dándose contactos cercanos o sin tensión en forma de emisiones (5,49%) y recepción (12,72%). Al observar los datos que arrojan las observaciones del alumnado del aula enclave 2, se aprecia que es la única aula donde se registraron estas situaciones de fricción, en forma de emisiones (1,46%) y recepción (0,88%) de información. A esto hay que añadir que fue el aula donde más interacciones se dieron con compañeros del centro y los procesos de comunicación cercanos o sin tensión superaron a las otras dos aulas. En el aula enclave 3 se registraron resultados próximos a los observados en aula enclave 1, donde no se dieron interacciones con tensión y las interacciones fueron en forma de situaciones cercanas o sin tensión en cuanto a las emisiones (9,6%) y la recepción (11,94%) de mensajes.

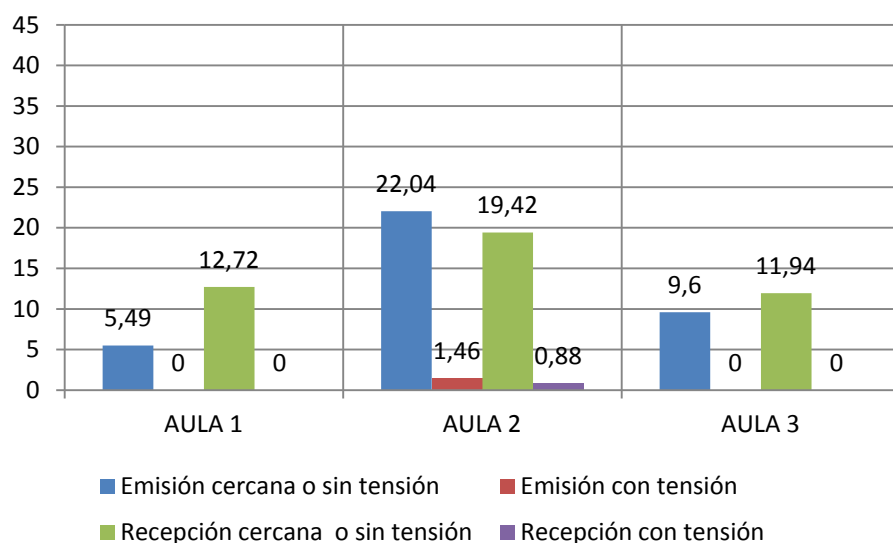


Gráfico 29: Comparativa de calidad de las interacciones con los compañeros del centro

Las interacciones que mantuvo el alumnado de las tres aulas con el profesorado durante el momento de descanso, también reflejan un nivel de participación cercano con bajos niveles de contactos con tensión, tal como se muestra en el gráfico 30.

El alumnado del aula enclave 1 es el que menos se relaciona con el profesorado durante los recreos y no se dan situaciones de tensión. En el aula enclave 2 es donde más contactos hay con los docentes y tiene los porcentajes más altos de emisión (12,26%) y recepción (17,23%) cercanos o sin tensión, y aunque se dieron situaciones de fricción se registraron con poca frecuencia. De la misma forma, el alumnado del aula enclave 3 mantiene contactos cercanos o sin tensión con el profesorado con un bajo porcentaje de situaciones de tensión. (Gráfico 30)

En definitiva, en función de los resultados analizados, se observa que el alumnado del aula enclave 1, a diferencia de las otras aulas enclave, se relaciona más entre los compañeros de la propia aula, donde los momentos en los que no existe interacción son mayores a aquellos donde hay contacto. En cuanto a la calidad de las relaciones, se aprecia que el alumnado de las tres aulas enclave se ve envuelto en situaciones donde la comunicación es cercana o sin tensión, dándose situaciones de fricción en momentos puntuales que se reflejan en un bajo porcentaje.

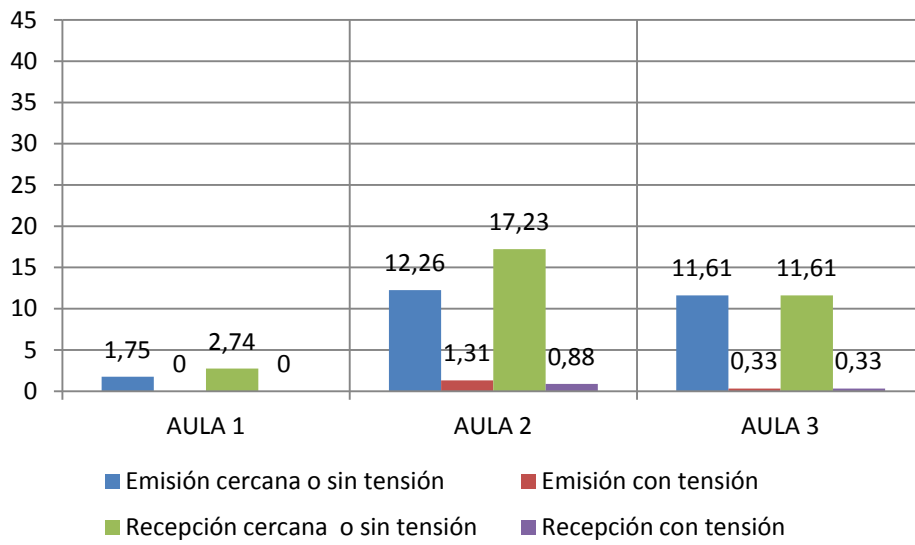


Gráfico 30: Comparativa de calidad de las interacciones con el profesorado

5. Concepciones en torno a la modalidad de escolarización y su potencial inclusivo.

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas al alumnado, las familias, los directores, los tutores y los auxiliares sobre las concepciones que tienen sobre la escolarización en el centro ordinario y, en particular, en la modalidad de aula enclave.

5.1 Experiencias del alumnado previas al aula enclave.

Como se expuso en la metodología de esta investigación, parte del alumnado de las aulas enclave estudiadas estuvo escolarizado en aula ordinaria en la etapa de Primaria y algunos de ellos en los primeros cursos de la ESO. Las opiniones vertidas por los familiares de estos alumnos muestran insatisfacción ante la experiencia vivida durante el transcurso de esos años en ambas etapas.

Referente a la etapa de primaria, la madre de Judith exponía que la experiencia fue muy negativa, y mostraba frustración por lo que considera que fue una pérdida de tiempo. El origen de este desencanto radica en la falta de una respuesta educativa adecuada a las características de su hija por parte de los docentes.

No, la experiencia ha sido caótica, o sea, para mí la integración en una ordinaria es todo de palabras, a la hora de la verdad mi experiencia en los 11 años que la niña ha estado años escolarizadas en un aula ordinaria, cariño todo el del mundo, pero nada más, la atención pedagógica ninguna, ha sido un abandono total, y han sido once años. (Madre de Judith, Insatisfacción en primaria, Anexo V)

Sin embargo, su hija se mostraba satisfecha con la experiencia y manifestó que le había gustado estar en el aula.

Entrevistador. - Lo que más te gustaba era Francés. ¿Y te gustaba estar en esa clase?

Judith.- Sí.

Entrevistador. - ¿Tenías muchos amigos?

Judith.- Muchos.

(Judith, Satisfacción en primaria, Anexo IV)

Algunos alumnos también ofrecieron opiniones negativas respecto a sus vivencias en el aula ordinaria en la etapa de primaria. Al preguntarle a Irene sobre lo que le había gustado del colegio respondió tajante "Nada". Algunos alumnos hicieron referencia al clima escolar que se vivía en el centro.

Entrevistador.- ¿Y qué no te gustaba del colegio?

Fran.- Lo que no me gustaba... peleas, había algunas veces peleas, alguna vez, otras no...

(Alumnado, Insatisfacción en primaria, Anexo IV)

En sus respuestas se observa que el motivo de malestar estaba vinculado a las pocas o nulas relaciones que tuvieron con otros compañeros del centro. Eva y Pedro exponían de la siguiente manera sus vivencias.

Entrevistador.- Y en ese colegio, tú estabas con muchos más compañeros que en el aula enclave. ¿Te gustaba estar en ese colegio?, ¿qué era lo más que te gustaba del colegio?

Eva.- No me gustaba (...) Porque a mí me costaba relacionarme con mucha gente, me relacionaba con poca gente.

Entrevistador.- Te relacionabas con poca gente, y tú querías hablar con mucha más gente, jugar con mucha más gente... y ¿por qué no podías?

Eva.- Porque nadie me ayudaba.

(Alumnado, Insatisfacción en primaria, Anexo IV)

Entrevistador.- Tus amigos del colegio: ¿En la calle jugabas con ellos?

Pedro.- No.

Entrevistador.- ¿Y dentro del colegio?

Pedro.- Tampoco.

Entrevistador.- ¿Por qué?

Pedro.- No me dejaban.

(Alumnado, Insatisfacción en primaria, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿Nunca quisiste estar en un centro de chicos que no tuviesen discapacidad?

(Pasó de un centro ordinario a un centro de la O.N.C.E)

Lucía.- Me daba igual, yo sinceramente a mí el colegio que me gustaba era el de Madrid (O.N.C.E), porque el Colegio X, algunos compañeros me hacían caso, pero es que otros compañeros, por ejemplo mis compañeros de clase, no.

(Alumnado, Insatisfacción en primaria, Anexo IV)

Algunos alumnos sí expresaron con agrado su experiencia en el aula ordinaria de Primaria. Entre ellos Eva, que había manifestado su insatisfacción a su paso por un centro y un cambio de opinión hacia otro centro al cual se trasladó.

Entrevistador.- Después del Colegio de X, fuiste a otro colegio. ¿Y ahí qué tal estuviste?

Eva.- Estaba bien relacionada con Salvador, con M^a Carmen, era súper buena.

Entrevistador.- ¿Entonces ahí, te gustaba más que el Colegio de X? ¿Te gustaba el aula, con mucha gente?

Eva.- Sí, y una profe súper guay.

(Alumnado, Satisfacción en primaria, Anexo IV)

Las experiencias positivas expuestas por el alumnado también están relacionadas con las relaciones de amistad que mantenían con sus compañeros del aula ordinaria, algo a lo que daban mucha importancia y que incluso traspasaban el contexto del centro.

Entrevistador.- ¿Tenías más compañeros en clase?

Fran.- Sí. Compañeros vecinos, compañeros del barrio... (Parece mostrar agrado exponiendo la cantidad de relaciones)

Entrevistador.- ¿Y tus compañeros?

Fran.- Bien también.

Entrevistador.- ¿Tenías muchos amigos?

Fran.- Sí, muchos amigos.

(Alumnado, Satisfacción en primaria, Anexo IV)

Entrevistador.- ¿Y te gustaba estar en esa clase?

Mar.- Sí.

Entrevistador.- ¿Qué hacías en esa clase?

Mar.- Pues trabajos con mis amigas. Yo tenía mis amigas... y amigos.

(Alumnado, Satisfacción en primaria, Anexo IV)

Las opiniones de los familiares están cargadas de desagrado y son más rotundas en cuanto a la insatisfacción que les supuso la escolarización en aula ordinaria en la etapa de secundaria. Observamos posiciones contrapuestas con el profesorado a la hora de dar respuesta al alumnado, como la manifestada por la madre de Eva que exponía los argumentos de una docente.

(...) a mí me decía la profesora cuando mi hija estuvo en ordinario que ella no la podía atender, porque ya tenía una clase en sí que eran diferentes, todos entre sí, de diferentes coeficientes, más atenderla a ella, y más con adolescentes o preadolescentes (...). (Madre de Eva, Malestar en secundaria, Anexo V)

También referían el esfuerzo que les suponía a sus hijos asistir a un aula donde no comprendían lo que se les pedía en las diferentes materias, algo que llegaba a producir desmotivación y frustración.

(...) ella se sentía un poco frustrada al no poder llegar o que tardaba en comprender lo que comprendían los otros más rápido. (Madre de Eva, Malestar en secundaria, Anexo V)

Antes era como que le daban un bocadillo sin saber masticar, estaba perdida. Además los chiquillos, lógicamente, tenían otra forma de tratarla y ella siempre salía malparada. (Madre de Irene, Malestar en secundaria, Anexo V)

Las relaciones con los compañeros eran también causa de preocupación en algunas familias. Fue la madre de Irene la que hizo referencia a situaciones donde la interacción con otros compañeros del centro llegó a influir en el comportamiento de su hija.

Y allí es que ya estaba totalmente perdida, es que era como que aquello se le hacía grande, es que era una cosa como que ya tenía pánico a esos chiquillos, incluso los maestros se daban cuenta (...). Después la pusieron en un módulo, con niños de características con problemas, pero problemas de conducta, ya eso ya fue alucinante (...). (Madre de Irene, Malestar en secundaria, Anexo V)

El alumnado también ejemplifica su malestar durante el periodo de secundaria en el aula ordinaria. Esas malas experiencias están vinculadas a las relaciones que

establecieron con los compañeros del aula y sus profesores que, según el relato de las alumnas, pudieron llegar a situaciones de acoso.

Entrevistador. - *¿Por qué no lo pasabas bien?*

Eva.- *Porque no me dejaban ni hablar...*

Entrevistador. - *¿Quién no te dejaba hablar?*

Eva.-*El profesor... el profesor... un profesor. Habló los cinco... en que yo. Lo que yo es cierto... en los cinco añitos que yo estuve de pequeña, y empezó... hablaron de mi vida.*

Entrevistador. - *¿Hablaron de tu vida en clase?*

Eva.-*Sí, de pequeña.*

Entrevistador. - *¿Y tus compañeros?*

Eva.- *Mis compañeros, vamos... un jaleo.*

Entrevistador. - *¿Un jaleo? ¿Por qué?*

Eva.- *Porque no... no me dejaban hablar.*

(Alumnado, Malestar en secundaria, Anexo V)

También Irene relató que se vio presionada por algunos compañeros de aula ordinaria en un centro de secundaria en el que estuvo antes de entrar en el aula enclave.

Entrevistador.- *¿Y qué hacían allí en el instituto este?*

Irene.- *Pues lo pasaba mal también.*

Entrevistador.- *¿Por qué?*

Irene.- *Porque había varios niños que no me dejaban hacer nada. (...) Espera, y también tenía una compañera que me quería pegar, porque un día a principio de curso, me aparté de ella, me alejé de su trabajo, que ella era la encargada, y desde ahí no me perdonó todo el año.*

Entrevistador.- *¿Y los profesores, no decían nada?*

Irene.- *Y lo pasé muy mal también, y los profesores hablaban con ella, que si me perdonaba, y no había forma de que me perdonará.*

(Alumnado, Malestar en secundaria, Anexo V)

Fran, del aula enclave 2, es el alumno que hace referencia a las malas experiencias en el aula ordinaria de secundaria, cuyo origen se encontraba en la dificultad hacia la tarea que le encomendaba el profesorado. Esta dificultad le ocasionaba problemas en el aula en forma de fricción con el profesorado.

Entrevistador.- ¿Y lo que menos te gustaba de ese instituto?

Fran.- Los profesores. (¿Por qué?) Me ponían partes

(...)

Fran.- Y después... me castigaban sin patio arriba y me dejaban en el aula... y después tenía que quedarme en mi casa porque tenía el parte de incidencia expulsado...

(...)

Fran.- No hacía los deberes de tecnología... tenía que copiar, era complicadillo los deberes de tecnología, que era muy difícil hacerlos. (Explicando por qué lo castigaban)

(Alumnado, Malestar en secundaria, Anexo V)

El alumno sí mostró satisfacción por la experiencia en el aula ordinaria de secundaria, pero únicamente en relación con las amistades que tenía con sus compañeros del aula. Algo similar a lo que expuso Felipe señalando que tanto el alumnado como el profesorado le ayudaron siempre durante esa etapa.

5.2 Ventajas y limitaciones del aula enclave.

De las entrevistas a las familias, directores, tutores y auxiliares observamos diversidad de opiniones sobre las concepciones entre las ventajas y limitaciones del aula enclave en la etapa de secundaria. De sus comentarios se observa que todos los colectivos entrevistados consideran como ventaja fundamental la posibilidad de interacción que propicia esta modalidad de escolarización en los espacios comunes:

Con compañeros del patio, él se relaciona y eso, sí, eso sí me gusta, que lo hagan. (Madre de Juan, Ventaja, Anexo V)

(...) hacen muchas actividades y además se convive bastante con el entorno de los chicos de su edad, entonces ayuda mucho. (Madre de Lucía, Ventaja, Anexo V)

(...) pienso que esta modalidad es bastante importante para este tipo de chicos que teniendo un grado de discapacidad pueden beneficiarse de la relación con los demás. (Tutora aula 3, Ventaja, Anexo VII)

Este aspecto positivo en cuanto a las relaciones es visto por la directora del centro I como una forma de introducir la *enseñanza de valores* fundamentales para la inclusión educativa.

(...) es un recurso de primer orden a la hora de poner en práctica temas de valores como, no solamente convivencia, integración, sino solidaridad, normalidad (...). (Directora centro I, Ventaja, Anexo VI)

La *atención individualizada* es un aspecto al que aluden varios entrevistados, dándole una gran importancia para el progreso del alumnado del aula enclave, algo que algunos conciben como algo muy difícil de llevar a cabo en un aula ordinaria.

Tiene características muy positivas para algunos de nuestros alumnos, como la atención individualizada y atender lo más individualmente posible a las dificultades que tiene cada alumno. (Auxiliar aula I, Ventaja, Anexo VIII)

La atención personalizada sobre todo, una infinidad de cosas que trabajan, autonomía personal y el tránsito a la vida adulta. (Madre de Judith, Ventaja, Anexo V)

En un aula regular son muchos niños y el profesor no puede atenderlos tan individualizados como en un aula enclave. (Padre de David, Ventaja, Anexo V)

Ventajas, es que al ser un grupo pequeño están más pendientes, tienen profesionales mejor preparados. (Madre de Mar, Ventaja, Anexo V)

La tutora del aula 1, aunque concibe la enseñanza individualizada como una ventaja, explica que esa personalización debe darse a la vez que se trabaja, de manera que exista un trabajo de cooperación y *sentimiento de cohesión*.

Observamos cómo el Aula Enclave ofrece la posibilidad de una individualización del trabajo pero a la vez el desarrollo del sentido de pertenencia del alumno a un grupo. (Tutora aula 1, Ventaja, Anexo VII)

La tutora del aula 2 también hace referencia a las relaciones que se establecen entre los alumnos del aula enclave y el resto de los compañeros del centro, pero incide en las posibilidades de *normalización* de la modalidad de escolarización.

Nosotros hacemos prácticamente lo mismo (comparado con un CEE), lo que tenemos más posibilidades de interacción con los iguales de múltiples maneras, no solo la integración en aula ordinaria. La ventaja fundamental de un aula enclave es el contacto con la normalidad, que no quiere decir inclusión en el aula ordinaria. (Tutora aula 2, Ventaja, Anexo VII)

Es esta profesora la que expone otra ventaja respecto al aula enclave en referencia al *principio de sectorización*, es decir, acercar el recurso al entorno del alumnado con discapacidad intelectual. De esta manera se puede trabajar con el alumnado a partir del contexto donde reside.

La segunda para mí es la contextualización. Un chico que viene aquí es de este entorno, con lo cual cuando hacemos integración socio comunitaria, que muchas veces se pierde de vista que cuando hablamos de integración lo que hacemos es integración socio comunitaria. Las actividades extraescolares que nosotros les proponemos pueden ir cuando dejan el instituto, están en su entorno cercano. (...) Cuando tú estás en otra modalidad de escolarización más alejada no tienes tantos conocimientos de ese contexto inmediato. Y si estás en el aula ordinaria tienes demasiados alumnos para tener un conocimiento tan concreto de lo que a esa persona le motiva para seguir adelante. (Tutora aula 2, Ventaja, Anexo VII)

Algunos familiares y auxiliares contemplan el currículo de *tránsito a la vida adulta* como una de las características positivas en cuanto al aula enclave. Este tipo de enseñanzas pretende fomentar la autonomía personal y social del alumnado del aula enclave en diferentes aspectos y contextos de su vida, tratando que adquieran habilidades funcionales al término de la escolarización obligatoria.

(...) la parte del programa de tránsito a la vida adulta puesto que las clases son, o pretenden ser, muy prácticas: que aprendan haciendo. (Auxiliar aula 1, Ventaja, Anexo VIII)

Lo percibo primero porque potencian toda su autonomía, su seguridad en sí misma, es también un lugar donde se pueden mezclar con actividades con los otros niños. (Madre de Judith, Ventaja, Anexo V)

Cosas buenas, es que enseña a la vida adulta, para saber defenderse, para el día de mañana para relacionarse, para tener muchas cosas buenas a su favor. (Madre de Carlos, Ventaja, Anexo V)

Bueno, es un paso previo a la vida adulta, porque les intenta acercar a la realidad cotidiana donde ellos están. (Padre de Felipe, Ventaja, Anexo V)

Las madres de Eva y Irene incidieron en aspectos emocionales de sus hijas, señalando que la escolarización en el aula enclave en secundaria ha dado un periodo de tranquilidad a sus vidas en el plano académico.

Entonces como ventaja, yo creo que sea esa y ella a lo mejor también, que yo no lo veía antes, a lo mejor ella se siente menos frustrada. (Madre de Eva, Ventaja, Anexo V)

Yo la veo en estas clases mucho más tranquila y más pues, que está más como pez en el agua, va avanzando. (Madre de Irene, Ventaja, Anexo V)

En cuanto a las limitaciones observadas por los entrevistados, la tutora del aula 1 pone énfasis en señalar que es una *modalidad segregadora* para el alumnado manifestando que " (...) *es una medida excluyente, como todas las medidas de atención a la diversidad*" (Limitación, Anexo VII). La auxiliar de esa misma aula expresaba esa idea con otras palabras "No deja de ser una enseñanza muy adaptada pero paralela al resto del instituto". Al respecto añadió:

(...) es poco lo que participan de la vida del instituto. (...) El recreo también se hace con el resto del instituto aunque realmente no llega a ser del todo inclusivo porque nuestros chicos están a su aire y realmente son pocos los que se acercan. (Auxiliar aula 1, Limitación, Anexo VIII)

La madre de Mar y Juan también hace referencia a esa separación que sufren sus hijos y el resto de los compañeros, considerando que deberían participar en el aula ordinaria mucho más tiempo.

Lo ideal sería que estuvieran todos los niños en un aula, con y sin discapacidad, que sé que hay proyectos en otros países que funcionan. Están un poco fuera, apartados, es lo único. Debería haber más actividades en común. (Madre de Mar, Limitación, Anexo V)

Me gustaría también que saliesen y se agruparían en otras clases, con otros niños, que se integraran también si pudieran. (Madre de Juan, Limitación, Anexo V)

La directora del centro 1, en relación a la participación del alumnado con el resto de personas de la comunidad educativa, señala que las *dimensiones del centro* pueden suponer un obstáculo para esta modalidad de escolarización puesto que no se dan las condiciones idóneas para el alumnado del aula enclave.

Yo quizás, si tuviera que estar en mis manos dónde ubicar las Aulas Enclaves, sí diría que tiene que ser en centros no muy grandes, y en centros no muy masificados y en centros con no tantas enseñanzas. Desde este punto de vista, posiblemente este no sería el centro ideal. (Directora centro 1, Limitación, Anexo VI)

Las familias encuentran más limitaciones en cuanto a los recursos que tienen el centro y el aula enclave para poder atender al alumnado. Los consideran insuficientes o no adecuados para dar respuesta a sus necesidades.

(...) podría tener muchísimas más ventajas pero la falta de medios ahora no nos deja. (Madre de Judith, Limitación, Anexo V)

Al aula enclave todavía le falta mucho, porque aparte que necesita psicólogos pedagogos, necesita personal preparado que entienda a los niños, necesita que haya una relación entre padres y profesor (...). (Madre de Carlos, Limitación, Anexo V)

Otra de las limitaciones hace referencia al *profesorado del centro* que, en ocasiones, no apoya el proceso de inclusión del alumnado del aula enclave en actividades comunes o acciones del aula ordinaria. La auxiliar del aula 2 expuso este problema de la siguiente manera:

(...) a veces no puedes integrarlos bien (en actividades del aula ordinaria) porque eso depende del profesor que los vaya a integrar, porque tienes que pedir permiso “¿aquí se

pueden integrar?” y a veces ellos no quieren, y eso sí es una limitación. (Auxiliar aula 2, Limitación, Anexo VIII)

Las familias también perciben al docente del aula ordinaria como un factor que en ocasiones limita la participación de sus hijos. El padre de Felipe argumentaba que existen problemas en cuanto a las *actitudes y creencias* de estos profesionales.

(...) que muchos profesores no creen en la integración, los tienen porque me tocó, hay que tenerlos allí, es un alumno más, pero no creen en las capacidades que tienen los chicos, no apuestan por ellos. Y a veces se escudan, que tienen 26 alumnos en el aula y no le pueden dedicar 5 minutos más. (Padre de Felipe, Reprobación, Anexo V)

La madre de Irene también critica la *forma de acceso del alumnado* al aula enclave y la actitud de algunos profesionales que, según la entrevistada, parecían querer evitar la responsabilidad de escolarizar al alumnado en esta modalidad.

(...) me ha costado mucho meterla en una clase enclave porque el orientador era como que tuve que dar yo la autorización y yo exigirlo, decir que yo cargo con todas las consecuencias, soy la madre, porque si no era como que... A ver, a él solo le importaba lo que se trata en el tema de ellos, que era como está en ese nivel y bajar a este. (Madre de Irene, Reprobación, Anexo V)

Los tutores del aula enclave emiten una crítica respecto a la *forma de acceso del profesorado de educación especial* a esta modalidad de escolarización. Las tutoras de las aulas 2 y 3 son las que muestran una gran cantidad de evidencias al respecto y comienzan por señalar que, en ocasiones, la elección de ese puesto está relacionada con motivos personales que nada tienen que ver con la apuesta por el alumnado del aula enclave.

Ahora mismo hay una limitación fundamental que le veo, no de cara al alumnado, es de cara al profesorado que elige el aula enclave. Las aulas enclave se están eligiendo por parte de una gente porque quieren estar ahí, quieren trabajar, pero hay mucha gente que las está eligiendo porque es el destino más cómodo y cerca de su casa. (Tutora aula 2, Limitación, Anexo VII)

Además, la tutora del aula 3 expone que la falta de información y las características del proceso de acceso son otra de las limitaciones respecto a la ocupación de una plaza para tutorizar un aula enclave por parte de los docentes de atención a la diversidad.

Se oferta una plaza, por ejemplo en el IES X de PT, pero no sabemos si esa plaza es de PT o para Aula Enclave, entonces el profesorado llega al Centro y es justo cuando llega al Centro cuando sabe que le ha tocado Aula Enclave. (...)Yo creo que a veces, poco menos que obligados, puede ser que sin conocimiento previo de la plaza que le va a tocar. Quizá sería una demanda a hacer a la Consejería. (Tutora aula 3, Limitación, Anexo VII)

Cuando esto sucede, es decir, cuando se accede de esta manera al puesto de tutor de aula enclave, pueden surgir situaciones de desánimo en esos docentes que no pueden, o no saben, hacer frente a las diversas tareas que conlleva, y abandonan la plaza en un corto espacio de tiempo. La tutora del aula 2 manifiesta que, además de una limitación, perjudica la imagen que se da de las aulas enclave.

Hay una gran movilidad, y cuando hay gran movilidad en un profesorado con estos perfiles eso daña el programa, daña la imagen del aula enclave y al alumnado. Los profesores están dos años y se van. (Tutora aula 2, Limitación, Anexo VII)

Por ello, la tutora del aula 3 manifiesta que el docente que accede a un puesto como tutor de aula enclave debe tener claras una serie de características que son inherentes al tutor de esta modalidad.

Un profesorado que primero quiera estar, y en segundo lugar que asuma que hay un montón de tareas que no están escritas y que no sabe nadie y tú las tienes que hacer si quieres que esto funcione. Eso es para mí ahora mismo la máxima limitación. (...) a veces hay que hacer cosas que no están estipuladas porque las aulas enclaves no están tan regladas como está el resto de la escolarización (...) las haces por voluntad propia, porque tienes una formación y crees que las tienes que hacer, pero nadie te las exige. (Tutora aula 2, Limitación, Anexo VII)

Al margen de esa cuestión actitudinal, la tutora del aula 3 expone que esta limitación es debido a la forma en que la administración convoca esas plazas, y señala que se debería solventar el problema desde el origen.

Yo creo que sí que es importante y a tener en cuenta que una de las fórmulas para que hubiese menos movimiento de profesorado para las Aulas Enclave sería que, desde la Consejería, se concertaran estas plazas como plazas singulares. De esta forma conseguirían que el profesorado de las Aulas Enclave fuese de forma voluntaria a las Aulas Enclave y así el movimiento de profesorado dentro de las Aulas Enclave sería menor. (Tutora aula 3, Limitación, Anexo VII)

Las familias no exponen hándicaps referidos a los tutores que educan a sus hijos e hijas en el aula enclave. Sin embargo, algunos profesionales argumentan que la *actuación de la familia* es de vital importancia para que se puedan cumplir los objetivos que se pretenden, y no siempre encuentran un apoyo en los padres debido a diversos motivos.

De cara a los alumnos, a mí lo que más me está frustrando, es que yo tengo unas expectativas muchísimo más altas del alumnado de las que tiene su contexto. (...) Después nosotros somos los maestros, la familia tiene claras unas expectativas sobre lo que nosotros le vamos a dar, y son unas expectativas muy bajas sobre las aulas enclave. Por más que tú quieras explicarles todas las posibilidades que tiene ese chico, ellos se ciñen a sus expectativas, y yo no las puedo derribar, no puedo influir en ese contexto. (Tutora aula 2, Limitación, Anexo VII)

(...) pero aquí, más que el trabajo con ellos, el trabajo con los padres, hay cosas en que no puedes avanzar más porque los padres, por la estructura en casa, no ayuda a que ellos consigan ciertos objetivos que están dentro del aula enclave (...). (Auxiliar aula 2, Limitación, Anexo VIII)

La tutora y la auxiliar del aula enclave 2 también exponen como limitación las características organizativas y, en particular, el obstáculo que supone el transporte escolar de estos alumnos en relación a su vida académica. Los horarios establecidos para recoger y llevar al alumnado del aula enclave no permite que se cumpla el horario escolar establecido, lo que acarrea consecuencias negativas para su proceso de enseñanza.

Otro hándicap es el transporte. Ellos no están aquí todo el horario escolar que el resto. Por ejemplo, ellos tendrían que estar en el transporte a las 13:45, y llegan aquí a las 8:55, y eso que este es uno de los centros que más horario tiene. (...)Están 4 horas y media, porque a partir de las 13:30 empiezas a recoger para que se vayan. Son solo 4 horas, mientras que el resto de alumnado de secundaria está 6. (Auxiliar aula 2, Limitación, Anexo VIII)

Nosotros rechazamos actividades porque los chicos no están aquí desde las 8, esa es una dificultad, que es algo que yo nunca he terminado de entender: ¿Por qué el alumnado de Aula Enclave no entra a las 8:00? Un alumno de Aula Enclave tiene una hora menos que los de secundaria, es una hora que pierden para la integración. Yo no sé por qué se hizo eso así, supongo que al principio estaba con el horario de centro específico. (Tutora aula 2, Limitación, Anexo VII)

Además de las limitaciones expuestas, los agentes entrevistados muestran evidencias de reprobación sobre la inclusión del alumnado del centro, no solo en referencia a la escolarización del alumnado del aula enclave. La directora del centro 1 argumentaba de manera crítica la respuesta a la diversidad de todo el alumnado cuando comentaba lo siguiente:

Entonces, fíjate en una cosa, nos encontramos que estos chicos pueden estar hasta los 21 años maravillosamente, porque en un Estado del Bienestar qué menos que tengan ese tiempo para estar en una Aula Enclave, y sin embargo son expulsados del sistema chicos con 16 años en 2º de la ESO, y vamos, en 2º ESO, pero su nivel educativo corresponde a 5º de primaria. Digo porque también hay que poner las contradicciones del sistema. (Directora centro 1, Reprobación, Anexo VI)

La percepción de las familias respecto a la inclusión de sus hijos dentro de un centro ordinario también es crítica, sobre todo en la dualidad existente entre la teoría y las prácticas inclusivas que son llevadas a cabo en el centro.

Aquí, los números cantan, yo creo que con una mano sobran dedos para decirte cuántos han llegado a acabar lo que es la secundaria integradora en un instituto. (...)O sea, es todo politiquero, queda muy bonito en teoría, pero en la práctica todavía le queda muchísimo (Madre de Judith, Reprobación, Anexo V)

Eso de la integración, está muy bonito en el papel, pero a la hora de la verdad no es tan real como parece, lo digo como madre. (Madre de Lucía, Reprobación, Anexo V)

Al respecto, centrándonos en el aula ordinaria, la tutora del aula enclave 2 hace referencia a la apuesta de la inclusión a toda costa, sin detenerse a reflexionar sobre las características individuales del alumnado y las necesidades de respuesta por parte del aula ordinaria.

Yo he visto mucho festejo con la integración en aula ordinaria. Hay un tope por parte de la persona. Nosotros podemos llegar a saturar a la persona con discapacidad y eso hay que respetarlo. (Tutora aula 2, Reprobación, Anexo VII)

5.3 Las características de la etapa.

En relación a las características de la etapa de secundaria, y comparando en ocasiones con la etapa de primaria, las distintas personas entrevistadas exponen varias evidencias que permiten caracterizar cuáles son los factores que pudiesen estar influyendo en la inclusión del alumnado del aula enclave.

Muchos de los agentes entrevistados sugieren que las características propias del *alumnado del centro* de secundaria difieren del alumnado de primaria. Algunas de las personas entrevistadas, entre los que se encuentran familiares y profesionales, aluden a las particularidades del periodo adolescente como uno de los factores que podrían influir en la respuesta hacia el alumnado del aula enclave.

Entiendo que por la edad de los alumnos puede haber menos distancia, menos diferencia por las edades. Y las diferencias son quizás menores. (...)El alumno de primaria no se plantea determinadas cosas que se pueden empezar a plantear los adolescentes. (Tutora aula 1, Dificultad de la etapa, Anexo VII)

Quiero decirte, que cuando la niña entró en infantil, y no tenía ningún tipo de carencias, la trataban de la misma forma, pero conforme va progresando con la edad mental de los niños, pues las carencias van siendo bastante notorias. (Madre de Judith, Dificultad de la etapa, Anexo V)

(...) el propio alumnado que comparte con ellos y convive con ellos, no es el mismo alumnado, no está en la misma edad, no estamos hablando de un alumnado que está instalado en la infancia, estamos hablando ya de una situación de edad más compleja, como puede ser la pubertad y la adolescencia, y por lo tanto hay diferencias. (Director centro 2, Dificultad de la etapa, Anexo VI)

La madre de Irene expuso que durante la etapa de primaria tenía una mayor sensación de seguridad que difiere de la visión que tiene en la etapa de secundaria: "*(...) Y la diferencia, hombre, yo la veía como más protegida en primaria, pero porque los chiquillos, todavía no es como secundaria*". (Dificultad de la etapa, Anexo V)

Otros familiares también expusieron como limitación las características propias de la edad de un alumno de secundaria, pero dejaban ver un trasfondo de responsabilidad en el docente.

Tienes que tener en cuenta que los niños entran en la adolescencia, hay más problemas, entonces es más conflictivo, y son muchos niños para un aula, y el profesorado de secundaria, no todos tienen la vocación. (Madre de Mar, Dificultad de la etapa, Anexo V)

Sin embargo, también se mostraron opiniones que contrastan con las anteriores donde la edad del alumnado de secundaria era un factor utilizado en defensa del profesorado.

Sí, hay diferencias, hay diferencias, porque ya los alumnos en sí ya son diferentes, están en evolución, en preadolescencia. Entonces, de por sí el aula para un profesor, en un aula ordinaria es difícil, 1º de la ESO mismo es difícil, que están todos ahí con las hormonas. (Madre de Eva, Dificultad de la etapa, Anexo V)

Es sobre el *profesorado* donde aparecen bastantes evidencias en las que se observan que los docentes de secundaria tienen más complicaciones que los maestros en primaria y les resulta más difícil llevar a cabo procesos de inclusión en el aula ordinaria. Las tutoras de aulas enclave exponen que en primaria pasan más tiempo con su alumnado, además de tener otras creencias sobre la inclusión.

Yo creo que sí, porque en primaria el profesor es tutor de su grupo clase. (...) Entonces las posibilidades de que el alumno en primaria haga actividades de inclusión en grupo ordinario en asignaturas específicas creo que es mayor que en secundaria. (Tutora aula 1, Dificultad de la etapa, Anexo VII)

Secundaria todo está más complicado, a los profesores de secundaria les es más difícil ver que se integre (...). (Tutora aula 3, Dificultad de la etapa, Anexo VII)

El padre de Felipe se mostró muy crítico hacia los docentes de secundaria y explicó que hay una diferencia respecto a los maestros de primaria en cuanto a la actitud y la apuesta por la inclusión.

Principalmente, a lo mejor es que el propio profesorado crea y luche por la integración. (...) que no le suene a una utopía, o una quimera, sino que realmente lo crea como muchas veces o la mayoría de los profesores de primaria si creen en ellos y luchan con ellos y le enseñan a leer a escribir, porque creen en ellos. (Padre de Felipe, Necesidad de mejora, Anexo V)

El director del centro 2 señala que existen diferentes aspectos por los cuales al profesorado de secundaria les resulta más complicado trabajar con el alumnado del aula enclave al manifestar que "(...) también el estilo educativo, los niveles educativos de primaria, el referente educativo ordinario pues no son los mismos, con lo cual creo que tiene que haber notable diferencia". (Dificultad de la etapa, Anexo VI)

La tutora del aula 3 argumenta que el profesorado ha tenido vivencias negativas cuando ha intentado llevar a cabo la inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual, o bien no ha tenido la oportunidad de darles clase, señalando que "(...) la experiencia es nula o es negativa" (Carencia, Anexo VII). Esto lo achaca a una falta de formación, de experiencia o al área donde se desenvuelve.

(...) les puede ser más complicado ver la integración de una persona con discapacidad en el aula por el tipo de trabajo que desarrolla o su formación o la metodología, por desconocimiento muchas veces no han trabajado con este tipo de alumnado. (Tutora aula 3, Carencia, Anexo VII)

La tutora del aula 1 comentaba que el profesorado de aula ordinaria en secundaria no estaba preparado para atender a la diversidad del alumnado y señalaba que *"se sigue en muchos casos, en otros no, se sigue trabajando para una media, y el que está arriba o el que está por abajo es muy difícil de atender"* (Carencia, Anexo VII). Esta falta de formación también es percibida por las familias, la madre de Irene señaló: *"veo que no están preparados, yo sinceramente, no están preparados para estos chiquillos"* (Necesidad de mejora, Anexo V).

Esta situación puede generarles ansiedad, como manifestaba la tutora del aula 2: *"Creo que están tan estresados con lo que tienen en el aula que yo no les pediría más"* (Carencia, Anexo VII). Esta frase muestra una limitación percibida por la tutora del aula enclavada relacionada con una posible sobrecarga de trabajo en los docentes de secundaria, algo que podría obstaculizar las acciones inclusivas en el aula ordinaria. Eso no significa que no se pueda trabajar con ellos, tal como señala la misma tutora:

Hay gente que es buenisima organizando cosas para ellos, pero tú se lo pones en el aula y lo desquicia. Entonces tú a esa persona la tienes que aprovechar para que te organice eventos, pero no se lo integres porque no puede. (Tutora aula 2, Carencia, Anexo VII)

Estas experiencias negativas y las situaciones de estrés pueden superarse con el apoyo de la tutora o la auxiliar dentro del aula ordinaria aunque, en ocasiones, el propio docente prefiera no llevar a cabo la inclusión y no tener ese apoyo en el aula. Tal como afirmó la auxiliar del aula 1.

A la gente le choca mucho que haya dos profesionales trabajando conjuntamente en el aula. A eso no están acostumbrados y muchas veces sabemos de compañeros que son reacios a tener a otro compañero dentro del aula porque se sienten, no sé, observados o que se les está valorando. (Auxiliar aula 1, Carencia, Anexo VIII)

Los aspectos relativos al currículo son otro elemento que el profesorado también percibe como elemento diferenciador entre las etapas de primaria y secundaria, algo que perjudica la inclusión en el aula ordinaria.

Hay que tener en cuenta que los currículos de secundaria son los que son (...). (Tutora aula 2, Dificultad de la etapa, Anexo VII)

Yo creo que son diferentes, el currículo es diferente, pero no he trabajado en primaria como para decirte si hay más limitaciones o no. (Auxiliar aula 2, Dificultad de la etapa, Anexo VIII)

El nivel curricular de los chicos tampoco puede ser muy diferenciado con lo que sería más fácil integrar a un chico de aula enclave en primaria. (Tutora aula 3, Dificultad de la etapa, Anexo VII)

La tutora del aula 1 señala, respecto al currículo que "sobre todo en primaria estás desarrollando las competencias a niveles muy básicos (...)" (Dificultad de la etapa, Anexo VII), algo que permite llevar a cabo actividades donde todo el alumnado pueda trabajar conjuntamente y no suponga un nivel muy avanzado para el alumnado del aula enclave.

En cuestiones relativas a la organización escolar se percibe una diferencia entre etapas, tal como afirmó la tutora del aula 3 "yo creo que la organización puede ser más flexible en primaria" (Dificultad de la etapa, Anexo VII). La tutora del aula 1 profundizó algo más, al señalar la falta de tiempo como un factor fundamental que diferencia a primaria de secundaria.

(...) porque el profesorado no puede, no sabe, no tiene tiempo para adaptar los contenidos, las materias, planificar los procesos (...). (Tutora aula 1, Carencia, Anexo VII).

El director del centro 2 exponía que la organización espacial y temporal tenía que cambiar si realmente se quería hacer una apuesta por la inclusión desde una modalidad tan particular como el aula enclave.

(...) quedan muchas cosas por hacer, quizás obrar que el aula enclave no sean espacios físicos sino momentos de integración, momentos diversos, y hacer quizás que la tradicional organización de la división de espacio y tiempo cambien en esta organización educativa, pues podría ser una de las cosas que queda por hacer. (Director centro 2, Necesidad de mejora, Anexo VI)

El padre de Carlos también manifestó que el tiempo que hay para atender al alumnado era un problema en el aula ordinaria.

(...) la profesora no le podría enseñar porque no tiene el tiempo, el tiempo es corto, los niños son muchos y el trabajo demasiado, yo pienso que se desbordaría. (Padre de Carlos, Carencia, Anexo V)

La *ratio* y características del alumnado de secundaria suscitaron parte de los comentarios, especialmente de las familias, en referencia con la diferencia que existía entre ambas etapas. La madre de Eva comentaba que " *tienen unas ratios muy grandes*". La madre de Eva también señaló las ratios y la diversidad del alumnado.

(...) son a lo mejor 30 alumnos y cada uno con sus cualidades, y si encima tienes la dificultad de aprendizaje pues (...). (Madre de Eva, Carencia, Anexo V)

La tutora del aula 1 profundizó más sobre el tamaño del grupo clase y las actividades de inclusión del alumnado de aula enclave en secundaria.

Tienes que ser muy realista, no vale la inclusión en todas las áreas ni en todos las actividades y procesos de aprendizaje, porque está claro que en un grupo de 30 alumnos de la ESO es imposible desarrollar cualquier tipo de actividad con un alumno de estas características. (...). De todas maneras en los grupos tan numerosos, el exceso de ratio que tiene hoy el profesorado, imposibilita el que se pueda trabajar de una forma reflexiva y metódica como el alumno con diversidad (Tutora aula 1, Carencia, Anexo VII)

Por ello, el padre de David reclamaba más soporte al docente del aula ordinaria afirmando que " *siempre necesitamos un poco de apoyo (...) un apoyo como el aula enclave también con un auxiliar o con un profesor*". Algo que también expuso la madre de Juan: " *mejoraría tener también una profesora para ellos allí, un profesor más*" (*Necesidad de mejora, Anexo V*).

5.4 La colaboración del profesorado del centro.

La colaboración entre el profesorado del centro y los tutores del aula enclave es fundamental para llevar a cabo procesos de inclusión en el aula ordinaria. Los resultados

de las entrevistas realizadas a los directores, tutores y auxiliares muestran cuáles son los obstáculos que se encuentran a la hora de coordinarse. Muchas de estas limitaciones están relacionadas con la organización del centro, entre ellas los horarios para poder coordinarse. Tal como señaló la tutora del aula 2 " *El tiempo, siempre es el tiempo*" (*Obstrucción, Anexo VII*). Estas evidencias fueron recogidas por gran parte de las personas entrevistadas.

(...) normalmente no tienes tiempo para hacer un guión social. La gente no es tan estructurada tampoco, porque claro, la estructuración la necesitan estos, los demás no. Y la coordinación es de pasillo... y menos con las 20 horas. (Tutora aula 2, Obstrucción, Anexo VII)

Los horarios. Hay veces que no se puede hacer por falta de horario, porque no coincide. (Auxiliar aula 2, Obstrucción, Anexo VIII)

(...) requiere de un tiempo específico para planificar esa intervención. Tal cual estamos en este momento, además con las 20 horas que en algunos casos son incluso 22, no hay esos espacios de coordinación. (...)Luego ya nos buscamos los tiempos de donde podemos, pero no hay un tiempo que te permita decir "semanalmente vamos a dedicar..." ni de profesor de Aula Enclave. (Tutora aula 1, Obstrucción, Anexo VII)

A estas limitaciones organizativas relativas a la falta de tiempo para poder llevar a cabo una coordinación estructurada se une la falta de espacios donde llevar a cabo las reuniones. Por lo general, la falta de tiempo los empuja a llevar a cabo reuniones informales en lugares poco apropiados como refirió una tutora "*(...) no hay tiempo, no hay espacio material donde te puedas meter a hacer esas cosas. Y lo mismo con los compañeros es todo de pasillo*". (*Tutora aula 2, Obstrucción, Anexo VII*). El auxiliar del aula 3 pedía espacios adecuados para realizar la coordinación.

Un poco de sitios de encuentro, para poder hablar y coordinarlos, eso se suplanta en los pasillos y cuando te los encuentras. (Auxiliar aula 3, Obstrucción, Anexo VIII)

La directora del centro 1 iba más allá en cuanto a la limitación de espacios y tiempos, demandando espacios donde el profesorado y la tutora del aula enclave pudiesen coordinarse y, además, llevar a cabo puestas en común de buenas prácticas.

Deberían de mejorarse espacios para explicar o para mostrar buenas prácticas del profesorado entre sí, por ejemplo no existe ahora, o no existe de manera que un profesor que imparte clases disciplinas en 1º 2º ESO asista en un aula enclave a trabajar un día u hora conjuntamente con otro profesor. (...) Pero creo que deberíamos tener más colaboración conjunta en ese sentido, o sea, el mostrar buenas prácticas de un lado o de otro (...). (Directora centro 1, Demandas, Anexo VI)

Otra de las limitaciones expuestas está relacionada con la *actitud* del profesorado para colaborar y coordinarse en acciones que permitiesen la incorporación del alumnado del aula enclave en el aula ordinaria. El director del centro 2 manifestaba que las actitudes eran negativas cuando abrieron una unidad de estas características en el centro, algo que ha ido desapareciendo con el tiempo.

(...) quizás cuando nació el aula enclave había bastante lejanía, porque no sabía mucha gente qué sentido podía tener, incluso pudieron haber pensamientos más que resistentes, reticentes, retrógrados, es decir ¿qué hace el aula enclave aquí? (Director centro 2, Obstrucción, Anexo VI)

La auxiliar del aula 1 comentó que algunos docentes del centro utilizaban distintos pretextos para no colaborar cuando comentó que "*generalmente es tiempo, o las excusas que te ponen: no tengo tiempo, tengo el horario completo, ya llené mis 26 horas lectivas y demás*" (Obstrucción, Anexo VIII). Además, expuso que el apoyo que podía llegar a prestarles en el aula ordinaria era valorado de forma negativa.

(...) son un poco reacios a la hora de compartir con otros profesionales (apoyo en el aula ordinaria), porque como comentaba, o se sienten evaluados, observados o que van a ser juzgados, esa es la mayor dificultad. (Auxiliar aula 1, Obstrucción, Anexo VIII)

De la misma manera, el auxiliar del aula 3 exponía las reticencias respecto a la actitud de algunos docentes cuando dijo: "*Porque hay profesores que dicen: qué bonita, qué bonito, pero en mi clase no (...)*" (Obstrucción, Anexo VIII)

También la auxiliar del aula 2 señaló que siguen existiendo actitudes negativas por parte de algunos docentes a la hora de incluir al alumnado en su aula por las creencias que tienen sobre ellos.

(...) hay profesorado que no ayuda a la integración porque no ve que estos chicos estén en su clase, entonces no fomentan que les ayuden (...). (Auxiliar aula 2, Obstrucción, Anexo VIII)

La tutora del aula 2 ponía énfasis en la importancia de la actitud para trabajar con sus alumnos.

Yo creo que lo único que necesitas es actitud. Si tú tienes actitud, si tú quieres, tú podrías entrar en esa clase de música para que vieras a Cristina. (Tutora aula 2, Demandas, Anexo VII)

La tutora del aula 1 relaciona esas reticencias, y la dificultad de llevar a cabo acciones inclusivas con alumnado del aula enclave, con la falta de formación pedagógica que ha tenido el profesorado de secundaria.

En general el profesorado, sobre todo el profesorado de secundaria, entendamos el que venía de las medidas de antes, tiene francas dificultades, pero por falta de formación, en cómo integrar la diversidad en el aula. (Tutora aula 1, Obstrucción, Anexo VII)

Algunos de los entrevistados también lo relacionaban con el desconocimiento hacia las características del alumnado del aula enclave y la nula o escasa experiencia que habían tenido con ellos. Como manifestó el director del centro 2.

Hay personas que están más instaladas en el desconocimiento de saber cómo proceder (...). (Director centro 2, Obstrucción, Anexo VI)

A veces también el desconocimiento, el ver a los chicos en el patio cómo interactúan, no tiene nada que ver con, por ejemplo, la disciplina que siguen dentro del aula, entonces si solo los ves en el patio te puedes llevar una visión errónea de los chicos. (...) Necesitaríamos sobre todo conocer a los chicos. Conocerlos porque los ven un rato y pueden llevarse una visión distorsionada. Luego la experiencia nos dice que en todo lo que ellos han participado

ha salido todo estupendamente, los profesores se llevan una grata sorpresa. (Auxiliar aula 1, Obstrucción, Anexo VIII)

La directora del centro 1 señaló que era necesario que existiese un acercamiento del profesorado del centro hacia el alumnado de esta modalidad de escolarización para conocerlo y saber trabajar con ellos.

(...) desde mi punto de vista sería muy interesante que el profesor del aula ordinaria estuviera algunas horas con alumnos y trabajara allí en el aula enclave. (Directora centro 1, Demandas, Anexo VI)

También es necesario que el profesorado del centro que trabaja con su alumnado explique a sus compañeros sus experiencias. Según manifestó la tutora del aula 3, es algo que se está poniendo en práctica en el centro. De esta manera se sensibiliza al colectivo docente y le da la oportunidad de ir conociendo al alumnado y eliminar la ansiedad que les produce la inclusión en su aula.

Una de las cosas que se están haciendo es que el profesorado que participa en actividades con alumnado de aula enclave exponga su experiencia al resto del profesorado. Eso se está haciendo este año y yo creo que es una fórmula para que al resto del profesorado que no nos conoce se le quite el miedo. (Tutora aula 3, Disposición, Anexo VII)

Los agentes entrevistados también manifiestan que existe profesorado implicado en la colaboración con el aula enclave, promoviendo las relaciones con su alumnado y la participación en la vida del centro de diversas maneras.

Luego sí es verdad que actividades como el Día de Canarias, el Día del Libro o el Día de La Paz siempre los distintos departamentos cuentan con nosotros (...) Nosotros tenemos las puertas abiertas. Tenemos muchas cosas divertidas y pueden venir a participar. Es un aula muy abierta, muy flexible. (Auxiliar aula 1, Disposición, Anexo VIII)

Y hay mucha buena voluntad, también "te paso un material" (...) (Tutora aula 2, Disposición, Anexo VII)

Hay algunos que te dan mucha facilidad en que tú entres e interrumpas la clase, te ofrecen su clase, te ofrecen en horario de su clase alumnos para que vengan. (...)El centro la verdad que ayuda bastante en cuanto a meternos en actividades. (Auxiliar aula 2, Disposición, Anexo VIII)

Es la tutora del aula 2 la que señala que la cultura inclusiva del centro es un factor importante a la hora de colaborar con el profesorado, algo que en el centro 2 se ha ido fraguando con los años.

Yo sé que aquí ya hay una cultura, entonces ellos saben que cuando un alumno va a entrar yo voy a ir. Ya ellos eso lo saben. (...)Ya alguien ve cosas con pictogramas y sabe que es nuestro, a nadie le extraña las cosas que hacemos e incluso nos piden material, una compañera de biología me pidió material de manipulador de alimentos. (Tutora aula 2, Disposición, Anexo VII)

Esto es algo que también reafirmó la tutora del aula 3 al señalar que su centro cuenta con el respaldo del colectivo docente para colaborar con el aula enclave, algo que según la entrevistada no sucede en otros institutos.

Nosotros tenemos mucha suerte de estar en el centro en el que estamos porque estamos muy integrados en el sentido de que el profesorado nos respalda, cuenta con nosotros, hacen actividades con nosotros puntuales o de gran grupo, nos llaman para salidas, nos llama para hacer un taller concreto, nosotros proponemos también. (...) quizás en otros centros no se da y es bastante difícil. Yo tengo compañeras que han estado en otras aulas enclave que lo pasan mal en ese sentido, me dicen "yo no tengo la facilidad que tienes para integrar a los chicos en otras aulas, aun acompañando al alumnado". (En relación al profesorado de aula ordinaria) (Tutora aula 3, Disposición, Anexo VII)

5.5 El alumnado como recurso natural de apoyo.

Los directores, tutores y auxiliares expresan de forma unánime los beneficios recíprocos que reporta el apoyo natural de los compañeros del centro hacia el alumnado del aula enclave.

En cuanto al alumnado del aula enclave, el apoyo por parte de los compañeros del centro es percibido de forma positiva por la auxiliar del aula 2, quien expone que esta ayuda se basa en una interacción y el fomento de relaciones "*que les motiva, les motiva mucho más (...)*" (*Beneficio interno, Anexo VIII*)

La auxiliar del aula 1 también planteó este estímulo positivo que recibe el alumnado del aula enclave, ya que el apoyo natural de los compañeros aporta seguridad, compañía y diversión, además de ser "*referentes de su edad*", algo muy importante en secundaria dadas las características de los adolescentes.

(...) les pedimos que sirvan de modelos, a ellos también les llega el que pueden ser referentes de los chicos del aula enclave, el comportamiento debe ser un poco mejor, que a veces también les conviene a ellos. (Tutora aula 3, Beneficio externo, Anexo VII)

Uno de los beneficios que concebían las tutoras era la posibilidad de llevar a cabo más interacciones y fomentar relaciones a través del apoyo del alumnado del centro, para personas que tenían un entorno social limitado por sus características individuales.

(...) posibilita la ampliación de su campo de relaciones. Sabemos que siempre en las personas con discapacidad es muy limitado, se reduce al grupo de Aula Enclave y la familia, y luego si perteneces a alguna asociación (...) (*Tutora aula 1, Beneficio interno, Anexo VII*)

Los chicos se sienten parte del centro, les tienen en cuenta, por los pasillos todo el mundo les saluda, (...) (*Tutora aula 3, Beneficio interno, Anexo VII*)

En el plano educativo, solo la tutora del aula 2 manifestó que el recurso natural de apoyo era un instrumento que les permitía saber la evolución de determinados aprendizajes o la detección de necesidades.

Tiene mucho interés para nosotros por la información que nos dan los chicos. (Referencia al alumnado del centro) (*Tutora del aula 2, Beneficio interno, Anexo VII*)

Al centrarnos en los beneficios que reporta al alumnado del centro, encontramos más evidencias por parte de los entrevistados, quienes llegan a manifestar que "*tiene*

casi más utilidad para los otros que para los nuestros (en referencia al alumnado del aula enclave). (Tutora aula 2, Beneficio Externo, Anexo VII)". Algo que también subrayó el Director del centro 2 al afirmar lo siguiente:

(...) yo creo que son procesos de aprendizaje más de los demás que de ellos (refiriéndose al alumnado del aula enclave), de ellos es importante claro, pero para los demás también es supremo (...). (Director centro 2, Beneficio externo, Anexo VI)

Estos beneficios eran relacionados con conceptos como el de diversidad, argumentándose que el hecho de tener alumnado de aula enclave en el centro, así como el apoyo natural del alumnado, ofrece la posibilidad de trabajar distintos valores que sustentan el proceso de inclusión.

Nosotros tenemos claro, y creo que no solo nosotros sino todo el mundo tiene claro que el aula enclave es un eje transversal en la educación. Es decir los chicos reciben una educación transversal en habilidades sociales, en autonomía, en respeto (...). (Tutora aula 2, Beneficio externo, Anexo VII)

Salen con una mirada diferente, en general de la minusvalía y, sobre todo, empiezan a tener una relación a partir de ahí totalmente diferente no solamente con ellos sino con otros chicos de su aula en general. (Directora centro 1, Beneficio externo, Anexo VI)

El acercarte a alguien con ánimo de conocerlo es algo beneficioso para los seres humanos, sea quien sea, tenga discapacidad o no. Las relaciones humanas son buenas vengan de donde vengan. (Tutora aula 1, Beneficio externo, Anexo VII)

Ya el hecho de entrar otra persona en el aula, además con un chico con una serie de características... yo creo que amplía y diversifica lo que es el alumnado del aula ordinaria, yo creo que es positivo. (Tutora aula 3, Beneficio externo, Anexo VII)

La auxiliar del aula enclave 2 planteó que el apoyo conllevaba un acercamiento por parte de los compañeros del centro que *"les ha ayudado a relacionarse mejor"*. También señaló que el soporte por parte de los compañeros les está reportando múltiples beneficios.

Conocimiento. Ellos son más solidarios, entienden más, tienen menos miedo. (...)Les ha ayudado a quitar ese hándicap de "persona que me va a hacer algo" (Auxiliar aula 2, Beneficio externo, Anexo VIII)

El conocer al alumnado del aula enclave permite sensibilizar a sus compañeros del centro, perder el miedo a lo "desconocido", a no saber cómo actuar, pero también genera en el alumnado del centro cierta realización personal.

Yo creo que es muy importante la tarea de sensibilización, que ellos conozcan que son unos chicos, no son unos chicos con una discapacidad. (Auxiliar aula 1, Beneficio externo, Anexo VIII)

(...) conocen a los chicos, se dan cuenta de sus capacidades, interactúan, están con ellos, y tampoco hay presión curricular y además se siente útiles, que esta es buena. (Tutora aula 2, Beneficio externo, Anexo VII)

La tutora del aula 1 señaló que las situaciones que se dan en una relación de apoyo por parte de compañeros del centro hacia el alumnado del aula enclave es algo que difícilmente se da entre los compañeros del aula ordinaria. Como señala la tutora, en este tipo de apoyo "*se desarrolla la empatía, el ponerse en el lugar del otro y valorar lo que está haciendo ese alumno de aula enclave. (Tutora aula 1, Beneficio externo, Anexo VII)*". Además, como beneficio expuso las posibles reflexiones que pueden plantearse en el alumnado de secundaria donde, generalmente, se da valor a cosas triviales.

(...) sobre todo en la adolescencia, que el alumno está lleno de complejos. Ves todas las dificultades que puede tener otro ser humano para la vida y ellos se están preocupando tal vez por cosas más superfluas. Yo creo que relativiza sus complejos propios de la adolescencia. (Tutora aula 1, Beneficio externo, Anexo VII)

La auxiliar del aula 3 percibe los beneficios presentes del apoyo como algo que genera un compromiso social en el alumnado del centro, algo que les resultará de utilidad en un futuro.

Sobre todo para el otro alumnado, es responsabilidad, asume cierta responsabilidad, conciencia de cómo es este tipo de alumnado, y que en la vida se puede encontrar lo mismo

por ahí, entonces también le ayudara un poco a saber actuar. (Auxiliar aula 3, Beneficio externo, Anexo VIII)

En cuanto a los obstáculos que encuentran los agentes entrevistados a la hora de fomentar el apoyo natural del alumnado del centro se encuentra la falta de tiempo para poder llevar a cabo la formación del alumnado.

(...) si no le enseñas a los alumnos (del centro) cómo hacer la integración no saben hacerlo, o sea insisto, hay que hacer un aprendizaje para que los alumnos terminen haciendo este tipo de trabajo colaborativo para que al final dé el fruto que tiene que dar. (Directora centro 1, Limitación al apoyo natural, Anexo VI)

Según las tutoras, este proceso de formación es muy importante porque, entre otras cosas, el alumnado del centro debe comprender que el apoyo no consiste en ayudar de más al alumnado del aula enclave, puesto que no adquirirá los aprendizajes que se han fijado para ellos.

Cuando hacemos actividades con los demás pues terminan los demás chicos con toda la buena intención, terminan haciéndoles la actividad, y a veces el objetivo que tenemos de que los chicos del aula enclave hagan la actividad que nosotros les hemos propuesto (...) (Tutora aula 3, Limitación al apoyo natural, Anexo VII)

La tutora del aula 2 señaló que la formación también es necesaria porque el alumnado del centro tiende a sobreproteger al alumnado del aula enclave, dándose situaciones de fricción con el profesorado de aula ordinaria en situaciones donde tiene unas consignas prefijadas por las tutoras de aula enclave en caso de que se den determinadas situaciones.

Cada vez que entran en un aula entramos, decimos lo que esperamos, por qué entra, lo que esperamos de ellos, qué dificultades van a tener (...) porque los chicos son muy compasivos y entonces, cuando el profesor es directivo le dicen "profe te estás pasando" y entonces nosotros tenemos que decir "mira, tienes que permitirlo". (Tutora aula 2, Limitación al apoyo natural, Anexo VII)

También se exponen barreras organizativas que limitan el apoyo natural dado que, además de la formación, debe existir una coordinación entre el alumnado del centro y los tutores de las aulas enclave para supervisar, dar referencias y pautas de actuación. Esto se hace más complicado en el centro 2 puesto que el *Proyecto Amigo*, donde los alumnos voluntariamente incluyen al alumnado del aula enclave en su círculo de amigos, se ha visto incrementado en el número de estudiantes que participa.

Muchas veces todo lo hacemos entre pasillos (organización con el alumnado de apoyo), y los adolescentes son como son, no tienen mala voluntad pero se olvidan de las cosas, no planifican, cambian, se lían. (...) generalmente me falta tiempo para darles consignas, para recoger información, para formar, para dar charlas (...) La verdad es que antes, cuando eran menos, era más fácil (Refiriéndose al alumnado del centro). A lo mejor teníamos 20 chicos en el proyecto, entonces los reuníamos y damos... pero ahora que son 150 no tenemos tiempo material (...) (Tutora aula 2, Limitación al apoyo natural, Anexo VII)

El *Proyecto Amigo* de apoyo voluntario en el recreo tiene bastante repercusión en el centro y ha servido para establecer un mayor número de interacciones, aunque los agentes entrevistados también perciben algunos obstáculos al respecto.

Hay veces que el chico (alumnado del aula enclave) se va con su “amigo” y está sentado al lado y el amigo hablando con otro, están todos juntos pero no interactúa tanto como con otro tipo de chico. (Auxiliar aula 2, Limitación al apoyo natural, Anexo VIII)

Nosotros, al principio, hacemos un calendario de todo el año para que los chicos voluntarios participen (Proyecto Amigo). Ese calendario se lo entregamos, pero a los chicos hay que recordárselo todas las semanas. (Tutora aula 3, Limitación al apoyo natural, Anexo VII)

En el centro 1, la auxiliar del aula 1 manifiesta que el recurso natural de apoyo del alumnado del centro está limitado por la baja participación del alumnado, señalando que una forma de sensibilizarlos consistiría en que conociesen y se implicasen con los alumnos en su práctica diaria del aula enclave.

(...) no participa el alumnado (del centro) en venir a nuestra clase, que también sería otra posibilidad, que vinieran X días a la semana o al mes a nuestra clase y participaran en un

taller de cocina o en cualquier otro taller. Podría implicarse más al alumnado dentro del aula. (Auxiliar aula 1, Limitación al apoyo natural, Anexo VIII)

5.6 La voz y participación del alumnado del aula enclave.

En este apartado se presentan las concepciones de los directores, tutores y auxiliares sobre las aportaciones de los alumnos de las aulas enclave y la repercusión que tienen en la vida del aula y el centro.

Uno de los usos que se da a las opiniones del alumnado está centrado en la *obtención de información* relativa a la práctica educativa del aula. La tutora del aula 3 explica que se les consulta para conocer si las actividades que se les proponen les resultan agradables para encaminar el proceso de enseñanza.

La verdad que en mi aula sí que proponen repetir actividades que les han gustado o dar su opinión sobre otras actividades que no les gustan tanto. Sí lo tengo en cuenta para desarrollar más ese tipo de actividades con el contenido que yo quiero trabajar. (Tutora aula 3, Fuente de información, Anexo VII)

Esto es algo que también expone la auxiliar del aula 1 en relación a las actividades inclusivas que se llevan a cabo en el centro.

Intentamos consultarles, por ejemplo sobre el escenario del carnaval (...) ellos te lo transmiten: no me gustó, no me lo pasé bien, me gustó el paseo en guagua, pero el espectáculo. Entonces la opinión de ellos es fundamental. (Auxiliar aula 1, Fuente de información, Anexo VIII)

La tutora del aula 1 señala que, aunque se les pregunta, el alumnado también toma un papel activo a la hora de comunicar y esto suele ser algo que se fomenta y refuerza en el aula.

No siempre (se les pregunta), unas veces es iniciativa propia y por supuesto intentamos y fomentamos el que ellos se expresen. No podemos olvidarnos nunca que se trata de desarrollar un programa de tránsito a la vida adulta, y qué menos que un adulto sea capaz

de decir lo que piensa con libertad y tener la oportunidad de expresarse. (Tutora aula 1, Fuente de información, Anexo VII)

La escucha de las opiniones del alumnado del aula enclave es concebida por la auxiliar del aula 1 como un proceso que, además de mejorar la actividad diaria en el aula, le permite mejorar su práctica educativa y aumentar sus competencias como profesional.

Y sí contribuyen a la mejora del funcionamiento del aula y, además en la práctica diaria, porque por mucho que te enseñen las universidades la teoría, es en la práctica diaria cuando tú ves con ellos “esto les cuesta, esto no les cuesta, pues si se lo explico así no me están entendiendo, si se lo explico de otra manera sí me están siguiendo”... ellos son fundamentales. (Auxiliar aula 1, Fuente de información, Anexo VIII)

Cuando se lleva a cabo un proceso de escucha con el alumnado del aula enclave también existen consecuencias positivas para ellos. La auxiliar del aula 2 expresaba que repercute en la percepción que tiene el alumnado sobre sí mismo.

Que ellos puedan elegir les da autoestima, ellos casi no eligen nada nunca, lo tienen todo tan estructurado y tan así que no tienen el poder de decidir, y también les ayuda a elegir lo que les gusta y lo que no les gusta, porque a veces eso tampoco lo saben decir. (Auxiliar aula 2, Restricción, Anexo VIII)

Al preguntarle a los entrevistados sobre las repercusiones que tienen las consultas del alumnado sobre la vida en el aula y el centro, exponen que suelen ser escuchados y se tienen en cuenta sus peticiones. En este sentido recalcan que su participación tiene repercusiones en temas concretos, relacionadas con su vida en el aula, y no inciden tanto en el centro.

(...) sí, a veces me vienen y me plantean algo, desde recursos para el aula, que quieren ir a tal sitio, que quieren hacer una actividad, a esos niveles sí. Pero me refiero que es un tema más individual, más de relación directa. (Directora centro 1, Diálogo, Anexo VI)

Actividades concretas que desarrollamos, ellos incluso nos proponen cosas que hacer, desde recetas,... incluso tienen la iniciativa de elaborarnos material para el aula en la medida que

es posible. Hay alumnos que todavía, por sus limitaciones comunicativas o circunstancias muy particulares, es muy difícil conseguir una opinión, pero en general sí, por ejemplo: en base a la petición de los alumnos quitamos la cama del Aula Enclave, fue una propuesta del alumnado. (Tutora aula 1, Diálogo, Anexo VII)

La tutora del aula 2 exponía que era fundamental escuchar y reforzar la participación del alumnado cuando manifiesta opiniones, puesto que forma parte de un proceso de desarrollo de autonomía personal que se trabaja para su tránsito a la vida adulta.

Algo fundamental es elegir, tú tienes que elegir. Tiene que situarse frente al otro y elegir. Ahí te encuentras a ti mismo y encuentras al otro y encuentras tu desarrollo. (...) Eligen desde el lápiz con que quieren escribir, la actividad que quieren hacer, la receta que quieren comer, todas las posibilidades que haya. Con quién quieren estar, en qué espacio pueden estar, todo lo que nosotros podemos hacer que elijan lo eligen. (Tutora aula 2, Diálogo, Anexo VII)

Estas opiniones, según la tutora, debían escucharse evitando emitir juicios de valor que pudiesen inhibir al alumnado, teniendo en cuenta el contexto de interacción de estas personas en sus entornos naturales fuera del centro.

(...) a mí no me gusta la música de verbena, a mí no me gusta que a la gente en este pueblo le guste la música de verbena (...) Pero claro, yo aquí no estoy para integrar en el mundo que a mí me gustaría que hubiera, sino en el mundo donde él está. Si su autoestima depende de elegir entre "Armonía Show" y "Línea Latina" yo me tengo que meter ahí. (Tutora aula 2, Diálogo, Anexo VII)

En cuanto a la participación en la vida del centro encontramos muchas evidencias por parte de las personas entrevistadas. El alumnado participa en diferentes órganos de la vida del centro.

Sí, tenemos representante en la junta de delegados. Como toda tutoría tiene derecho a tener un delegado. (Tutora aula 1, Cumplimiento de normas y control, Anexo VII)

(...) suelen participar, como puede ser en junta de delegados (Director centro 2, Cumplimiento de normas y control, Anexo VI)

Ellos participan en las reuniones de delegados. (Tutora aula 2, Cumplimiento de normas y control, Anexo VII)

Ellos suelen votar en la elección del consejo escolar en el alumnado. (Auxiliar aula 2, Cumplimiento de normas y control, Anexo VIII)

Además, el alumnado participa en proyectos del centro, algo que manifestó la tutora del aula 3: "*ahora mismo los chicos participan en el proyecto de mediación del centro, están en el proyecto de mediación del centro que les tiene en cuenta*". La presencia del alumnado en este tipo de proyectos conlleva una participación activa en diversas acciones.

Eso nos está pasando, por ejemplo, cuando estamos hablando de convivencia. Ahora mismo el alumnado del aula enclave tiene siempre presencia en reuniones, en actividades como puede ser la preparación de las jornadas (Jornadas de mediación escolar) (Director centro 2, Cumplimiento de normas y control, Anexo VI)

Aunque se observan argumentos positivos sobre la escucha del alumnado en la vida del aula y el centro, existen también evidencias sobre algunas limitaciones y obstáculos sobre su participación. Estas barreras están relacionadas con el papel que juega el alumnado en temas que repercuten en todo el contexto escolar a través de su asistencia a órganos de representación. La tutora del aula 2 señalaba que "*no hay un delegado de clase pero si los que tienen más posibilidades van, participan*" (*Ausencia justificada, Anexo VII*). Se expusieron argumentos sobre la escasa participación del alumnado en las reuniones.

Ellos asisten a las reuniones periódicas de la junta de delegados, pero como cualquier ser humano no todos hablamos en reuniones o expresamos lo que pensamos. (Tutora aula 1, Ausencia justificada, Anexo VII)

Estas opiniones contrastan con otras, señalando que son las limitaciones en la comunicación las que obstaculizan la participación.

(...) sí sabemos que con ciertos límites porque son personas que hay que trabajarle lo que puede ser la integración, el traspaso de información, la comprensión de la información. (Director centro 2, Restricción, Anexo VI)

Esto es algo que la auxiliar del aula 1 manifiesta de manera crítica, argumentando que existe una falta de apoyo comunicativo para facilitar la participación en esas reuniones.

(...) no se les explica qué están votando o qué proyectos tienen los distintos chicos y demás. Se podría adaptar un poco más las cosas para que ellos pudieran participar. (Auxiliar aula 1, Restricción, Anexo VIII)

La directora del centro 1 manifiesta que existe también una escucha del alumnado del aula enclave sin que este sea el protagonista, relegando su voz a otras personas que los represente.

Cuando hay reunión de delegados del centro, se llama también al delegado del aula enclave (...) También pueden participar en alguna asamblea, digamos con el alumnado, pero a través del profesorado por supuesto. (Directora centro 1, Restricción, Anexo VI)

DISCUSIÓN

1. El contexto de la investigación
2. El ambiente de las Aulas Enclave en Secundaria
3. Las interacciones del alumnado
4. El Aula Enclave: concepciones de los agentes implicados



1. El contexto de la investigación.

En este epígrafe se analiza la respuesta educativa a la diversidad de los centros investigados partiendo de las evidencias recogidas en las entrevistas a los directores de los centros y el análisis del *Plan de Medidas de Atención a la Diversidad*.

El análisis del *Plan de Medidas de Atención a la Diversidad (PAD)* de los dos institutos, respecto a la planificación y el diseño de las acciones relacionadas con el aula enclave, ha evidenciado un escaso tratamiento documental sobre esta modalidad de escolarización en uno de los centros. Esto nos lleva a recordar a las afirmaciones de Leal (2010) en las que advierte que debe existir en los centros una planificación que contemple las acciones que repercutan en la inclusión del alumnado de las aulas de educación especial en centros ordinarios, donde se reflejen las actuaciones que se lleven a cabo en el aula ordinaria y el papel que juega el resto de personas de la comunidad escolar.

La dirección del centro I enfatiza la falta de recursos para atender a la diversidad sin obtener respuesta de la Administración y concibe el aula enclave como una modalidad segregadora utilizada, en ocasiones y de manera temporal, para trabajar con alumnado ordinario que tiene conductas disruptivas. Este enfoque, por un lado, está respondiendo a un concepto restringido del término diversidad que puede transmitirse a aquellos docentes de aulas ordinarias que no tengan una conceptualización clara de lo que esto conlleva. Cabrerizo y Rubio (2007) refieren que responder a la diversidad es algo que va más allá de la atención a las necesidades educativas especiales.

Respecto a la crítica que hace este equipo directivo sobre la demanda de recursos, García (2012) explica que el afán por esa búsqueda de apoyos limita el enfoque del centro, olvidando su cometido en el desarrollo de estrategias para mejorar las prácticas de enseñanza y gestionar la organización de la respuesta a la diversidad. Responder a la diversidad no tiene por qué estar asociado a la búsqueda de recursos o a la lucha por conseguirlos, los esfuerzos deben centrarse en la mejora de la enseñanza, creando una cultura inclusiva y trabajando en la forma en que el centro, y los agentes implicados, dan respuesta a la diversidad (Ainscow, 1995).

El equipo directivo del centro II centra su discurso en el afán de potenciar en el alumnado del aula enclave las competencias que le permita prosperar con autonomía en el instituto pero también en su entorno próximo. Coincide este posicionamiento con el de Kugelmass y Ainscow (2004) cuando advertían que la inclusión es un problema político y social que no se limita al centro escolar, aunque desde éste se puedan sentar las bases para formar una sociedad inclusiva.

Desde la dirección de este mismo equipo directivo se ha recalcado, acercándose a las argumentaciones de la Educación Inclusiva, la importancia de desarrollar cuestiones afectivas y emocionales con todo el alumnado del centro y no solo con los que asisten al aula enclave, todo ello con el objetivo de que estos alumnos sean mejor percibidos y se sientan más incluidos. Ainscow (2005) subrayó que se debe encontrar diversas formas de educar de manera que los estudiantes comprendan que la diversidad es algo positivo. Este enfoque del centro, sobre el trabajo que se debe realizar con todo el alumnado que asiste a un instituto, fue apuntado por Villa y Thousand (1999) al señalar que es responsabilidad de las escuelas educar de manera que genere en sus estudiantes un compromiso social que se base en experiencias reales y prácticas.

Otra afirmación expresada por la dirección del segundo instituto hizo referencia a cuestiones relacionadas con aspectos organizativos y prácticas de aula, basadas en la flexibilidad, que permitirían una mayor adaptación a las características de todo el alumnado. Esta reflexión se sitúa en la perspectiva de Booth y Ainscow (2002) sobre el análisis crítico de políticas y prácticas inclusivas que debe asumir la dirección de las escuelas para mejorar el aprendizaje y la participación del alumnado. La inclusión es algo más que incluir a los alumnos que estaban fuera. La inclusión es un conjunto de procesos *sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas* (P. 21).

2. El ambiente de las aulas enclave de secundaria.

En la interacción entre iguales se constató que existe una baja fricción entre el alumnado de las aulas observadas donde se evidencia un alto nivel de cohesión grupal entre los participantes. Greene *et al* (2004) referían que este tipo de relaciones positivas entre compañeros está influido por la percepción que el alumnado tiene hacia las actividades que lleva a cabo en el aula. Esta argumentación podría fortalecer la idoneidad de las tareas que se han estado realizando en estas clases y la buena aceptación de éstas por parte de los componentes del aula. Marchena (2005), al respecto, recoge una afirmación de Gimeno (1989) en la que advierte que las tareas que se ponen en práctica no solo movilizan procesos cognitivos sino que son organizadores de las conductas y los marcos de socialización del alumnado.

No existe una tendencia uniforme en el ambiente de las aulas enclave, incluidas las dos unidades estudiadas que pertenecían a un mismo centro, donde el modo en que el alumnado responde a las tareas fue variable en cuanto a la satisfacción por parte de los chicos y chicas, su grado de implicación o la desconexión con lo que estaban haciendo. Se confirma este hallazgo en el trabajo de Marchena (2002) cuando afirma, después de analizar el ambiente en las aulas de secundaria, que no hay una derivación directa entre el clima de las aulas con las características del centro donde se insertan, no habiéndose encontrado apenas elementos constantes entre las clases de un mismo instituto. Zumárová, Cerná y Holzner (2011) afirmaban que el ambiente del aula puede estar influido indirectamente por fenómenos sociales más amplios, como el clima social de la escuela, aunque sus efectos no son tan evidentes como los que se observan por los procesos que se dan dentro del aula.

Si nos centramos en las interacciones que se produjeron entre los tutores de las aulas enclave y el alumnado, observamos que esas relaciones están marcadas por un alto nivel de comprensión entre el profesorado y sus estudiantes. Esta observación está en consonancia con las afirmaciones de Jennings y Greenberg (2009) señalando que el comportamiento social del alumnado y el clima del aula es positivo en la medida que las relaciones entre el profesorado y el alumnado se establezcan de manera favorable. La observación de las interacciones entre iguales, al igual que la interacción entre las tutoras de aula enclave y el alumnado, arrojan unos resultados en los que se muestran

las buenas relaciones que se establecen entre compañeros y las interacciones positivas entre éstos y sus profesores. Se encontró una baja oposición entre los tutores de aulas enclave y el alumnado, dándose pocas situaciones de *antagonismo* o *tensión encubierta*, en contraste con unos resultados altos de comprensión entre el alumnado y el profesorado en forma de *personalización* y *valoración*. Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Allodi (2010) al afirmar que las interacciones entre el profesorado y el alumnado, al igual que la relación entre iguales, están influidas por las actitudes y el estilo de comunicación del docente, y los procesos y actividades que lleva a cabo el alumnado.

3. Las interacciones del alumnado.

En este apartado se presenta la discusión sobre las interacciones que se dan entre el alumnado del aula enclave, el resto de estudiantes del centro y el profesorado de las aulas ordinarias.

Se detecta que la totalidad de los docentes y directores consideran que la localización física del aula enclave condiciona las relaciones de su alumnado con el resto de la comunidad escolar. Alemán (2008) sostiene que existe una relación entre la ubicación física que tiene el aula enclave y las posibilidades de interacción en función del lugar donde esté localizada la unidad, limitando o potenciando las relaciones entre iguales o las relaciones existentes entre los profesionales. Ramírez (2010), por otro lado, explica que se debe utilizar la localización del aula de educación especial como estrategia para potenciar las interacciones dentro de un centro ordinario. El que se discuta el lugar donde debería estar situada esta modalidad de escolarización es síntoma del carácter segregador que perciben los profesionales que trabajan en estos centros.

Hemos hallado que las acciones inclusivas en el aula ordinaria son un lugar importante donde establecer relaciones entre el alumnado del aula enclave y sus compañeros del centro. Sobre esta cuestión, se encontraron paralelismos entre los pasos que establecen Pérez *et al* (2008) y la forma de plantear las acciones inclusivas en el aula ordinaria por parte de los centros analizados.

Se detectaron casos en que las propias tareas realizadas en el aula ordinaria determinaban el nivel de interacciones, llegando incluso a anularlas, aislando al alumnado del aula enclave del resto de los compañeros de la clase en la que se encontraban. Se evidencia en estas situaciones que no se está teniendo en cuenta que el éxito de estas acciones depende del profesorado que, como defiende García (en prensa), debe abandonar la perspectiva continuista de los supuestos teórico prácticos de la educación especial, centrados en el diagnóstico y la atención específica, para comenzar a tomar la responsabilidad en el proceso de enseñanza desde una perspectiva reconceptualizadora, centrada en la reflexión de su práctica docente para dar una respuesta adecuada en el aula ordinaria.

Se constató que uno de los centros planifica la actividad libre realizada por el alumnado del aula enclave durante los recreos implicando al resto del alumnado a través de un proyecto, criterio referido por Pérez *et al* (2008) al señalar la programación del tiempo de ocio mediante la tutorización del alumnado del centro como pauta para programar la inclusión. Esto es algo que no se tiene en cuenta en el centro I, donde el aislamiento del alumnado del aula enclave se hizo más evidente, a pesar de de ser, como apuntaba Jarret (2002), un espacio de interacción importante en cuanto a la relación libre que se establece entre iguales.

4. El aula enclave: concepciones de los agentes implicados.

En este epígrafe se analiza la respuesta que se da al alumnado en esta modalidad de escolarización, las características y dificultades de estas unidades en la etapa de secundaria, las posibilidades de participación de estos jóvenes en las actividades del centro, la coordinación y respuesta que da el conjunto del profesorado y alumnado del centro, y el nivel de trascendencia que tienen las opiniones de los integrantes del aula enclave en el conjunto de la comunidad educativa.

Las opiniones reflejadas por el alumnado y sus familias sobre la etapa de secundaria en las aulas ordinarias se impregnan de concepciones negativas referentes a situaciones vividas con el profesorado y los compañeros. Esto entraría en concordancia con lo publicado por Martín y Mauri (1996) respecto al aumento de la dificultad a la hora de establecer relaciones y atender a la diversidad, que se manifiesta de una manera creciente a medida que el alumnado supera las etapas de infantil y primaria para acceder a secundaria. Ambos colectivos, alumnado y familiares, muestran preferencia por la escolarización en el aula enclave. Phtiaka (2006) aportó planteamientos similares en su estudio con familias de alumnos con discapacidad que referían el aula ordinaria como inadecuada para dar respuesta a sus hijos.

Los docentes manifiestan como beneficio las posibilidades de interacción y participación, potenciando la "normalización" pero no la inclusión. Para Hegarty y Pocklington (1989), esta interacción es mayor de la que pudiera darse en otras modalidades más excluyentes como la escolarización combinada o el centro de educación especial pero, como advierte Farrel (2000), el alumnado debe tomar parte activa en la vida del centro y ser valorados como el resto de compañeros, no basta con estar en un centro educativo. Educar de la forma más normalizada posible supone una transición de este alumnado al aula ordinaria, algo que no sucede en estos centros.

La atención individualizada que recibe el alumnado fue una característica valorada por las familias. Los tutores del aula enclave comparten esta opinión estableciendo matizaciones puesto que ven esa atención como una personalización de la enseñanza que debe darse en grupo. Estos resultados concuerdan con lo publicado por Alemán (2008) donde indica que una de las ventajas de esta modalidad de escolarización radica

en recibir una enseñanza que se adapta a sus ritmos de aprendizaje y orientado a las habilidades funcionales, a pesar de alejarse del currículo general de la etapa. Coinciden las conclusiones del estudio publicado por Bjarnason (2005) donde realizó entrevistas al alumnado con discapacidad intelectual que había terminado su escolarización y exponiendo que perciben como un beneficio la enseñanza a medida que recibieron. Para Angelides y Michailidou (2007) el plan de estudios de las aulas de educación especial en centro ordinario debería plantear un currículo que conectase con el de las aulas ordinarias, a la vez que mantiene los contenidos funcionales, para permitir una mayor participación en el aula ordinaria.

Algunos tutores conciben la cercanía al domicilio del alumnado, y por lo tanto a su entorno social, como una ventaja de las aulas enclave en comparación con otras modalidades de escolarización más restrictivas que, generalmente, están más alejadas del contexto del alumnado. Para Ruiz (2007), una de las principales razones por las que se originó esta modalidad educativa fue para escolarizar a los estudiantes en su entorno natural, pero este no puede ser el único criterio para mantener este tipo de aulas sin acometer modificaciones didácticas y organizativas desde las propias clases y desde el contexto que les rodea.

Las actitudes del profesorado del centro es otro de los obstáculos que hallamos en el análisis de las concepciones de los profesionales entrevistados. Aunque manifiestan que muchos docentes se prestan a llevar a cabo acciones inclusivas, otros se muestran favorables hacia el colectivo del aula enclave pero no se ven capaces de incluir al alumnado de esta modalidad. Avramidis y Kalyva (2007), defienden la importancia de la experiencia previa de los docentes del centro para generar actitudes positivas hacia este tipo de alumnado. Para Trianes *et al* (2003), el tipo de discapacidad que tenga el alumnado y la necesidad educativa que conlleva genera estrés en el profesorado que no sabe cómo dar respuesta adecuada a estos estudiantes y el grupo clase.

Parte del profesorado del centro, según refieren los tutores, auxiliares y familias, tienen carencias de formación de carácter pedagógico y siguen trabajando para un tipo de alumnado estándar. López, Echeita, y Martín (2009), tras una revisión de estudios, afirman que la formación para acceder a la docencia pudiera estar condicionando la inclusión de ciertos colectivos de alumnos, en especial el de las personas con

discapacidad intelectual. Praisner (2003) subraya que los docentes requieren de un proceso de formación que les ayude a comprender el modelo inclusivo. Para García (en prensa), la reconceptualización del modelo de educación especial pasa necesariamente por transformar la formación del profesorado de forma que se revisen los planes de estudio para permitir al profesorado reflexionar sobre su responsabilidad a la hora de educar y profundizar sobre la discapacidad. Esto debe repercutir también en la formación continua puesto que los docentes que realizaron el *Curso de Cualificación Pedagógica*, (CAP), recibieron una escasa formación relacionada con la respuesta a la diversidad en el aula ordinaria.

Se constata que los profesionales y las familias conciben el aumento de la ratio en la etapa de secundaria como un elemento diferenciador que obstaculiza la respuesta educativa de los docentes del centro y el acceso a acciones inclusivas por parte del alumnado del aula enclave. Jiménez, Díaz y Carballo (2005) apuntan que las dificultades con las que se encuentra el profesorado están relacionadas con un excesivo número de alumnos por aula y la presencia de alumnos con grandes dificultades, aunque el autor no especifica a partir de qué cantidad puede considerarse excesivo el volumen del alumnado. Talmor, Reiter y Feigin (2005) respaldan la idea de la ratio en función del número de alumnos con necesidades educativas que tenga el aula y el número de apoyos que tenga. Sin embargo, Colmenero (2009) apunta que el resultado de los estudios en cuanto a la ratio es dispar dependiendo de otros elementos como el volumen de trabajo que tenga el profesorado. La revisión de estudios de Monsen y Frederickson (2004) muestra que la ratio puede influir en las actitudes de los docentes hacia la inclusión pero matizan que es un factor subjetivo que depende de las características de cada profesor, la implicación del centro hacia un modelo inclusivo o el número de alumnos que considere excesivo por aula. Las características de este estudio no permiten establecer que la ratio pudiese estar influyendo o limitando en las acciones inclusivas que se están llevando a cabo.

Una de las dificultades concebidas por los profesionales entrevistados, que resalta por encima de otros obstáculos, está relacionada con las limitaciones de tiempo para realizar la coordinación con los docentes del centro para planificar las acciones inclusivas. Scruggs y Mastropieri, (1996) refieren que tanto los profesores especialista como los docentes del aula ordinaria perciben la falta de tiempo como un elemento que

obstaculiza la planificación de actuaciones inclusivas, algo que también apuntaron Horne y Timmons (2009) afirmando que la limitación temporal para la planificación y coordinación podrían afectar a las actitudes positivas del profesorado para elaborar un proyecto inclusivo.

Los profesionales exponen la necesidad de una coordinación estructurada, demandando espacios adecuados y tiempos para llevarla a cabo puesto que la colaboración entre tutores de aula enclave y docentes se realiza entre clase y clase en los pasillos del centro. Moya (2012) afirma que la falta de espacios y la poca planificación terminan relegando la coordinación de los docentes a aquellos momentos donde surge la demanda. El estudio de Angelides y Michailidou (2007) también advierte sobre este problema señalando que los maestros terminan trabajando de forma independiente puesto que la colaboración y coordinación se realiza en los descansos.

Las familias, los tutores y la dirección de ambos centros plantearon que el aula enclave, aun siendo más integradora que otras modalidades de escolarización, como los centros de educación especial, sigue teniendo una fuerte carga segregadora. Estos resultados están en consonancia con el estudio realizado por Angelides y Michailidou (2007) donde plantean como conclusiones que las unidades de educación especial en centros ordinarios crean situaciones de marginación para su alumnado por su forma de funcionamiento paralelo. Los padres exponen la necesidad de plantear más acciones inclusivas dentro del aula ordinaria, llegándose a dar casos donde algunos alumnos no tienen esa posibilidad de llevar a cabo acciones. Martínez (2000) subraya que deben intentarse todas las opciones que se precisen para incorporar en el aula ordinaria al alumnado escolarizado en esta modalidad.

Se encontró que los familiares conciben la falta de recursos como una limitación para dar respuesta a sus hijos. Alemán (2008) refiere que una de las posibles limitaciones de las aulas enclave radica en la falta de recursos materiales y humanos para apoyar al alumnado. Algo que también concluye el estudio de Phitiaka (2006), a través de entrevistas a las familias de alumnos escolarizados en centros de educación especial y aulas de educación especial en centros ordinarios, afirmando que estas unidades carecen de los medios e instalaciones necesarias.

Las tutoras de aulas enclave han advertido obstáculos organizativos externos a los centros que estarían frenando la mejora de estas aulas. El acceso a estas plazas por parte de la Administración Educativa, los intereses personales de algunos demandantes por razones de acercamiento a su domicilio y una presencia horaria reducida de los alumnos de estas clases por las características organizativas del transporte contratado, serían algunas de ellas. Estas denuncian confluyen con las advertencias manifestadas por varios autores. Booth y Ainscow (2002) subrayaron que determinados obstáculos que condicionan el proceso inclusivo provienen de otros contextos sobre los que los profesionales de los centros tienen poco control. Para González (2005), los centros inclusivos deben eliminar las barreras para el acceso y la participación del alumnado. Slee (2001) afirma que la educación inclusiva es una aspiración democrática que no debe abordarse exclusivamente desde el contexto escolar, debe ser una política cultural donde se defiendan los derechos de todos, señalando que las formas actuales de escolarización tienden a generar desigualdades.

Las tutoras de uno de los institutos señalan que la tendencia hacia la colaboración y la actitud del profesorado se han ido impregnando en el centro a lo largo de los años, afirmando que es algo que no sucede en todos los IES. Esto les ha permitido seguir avanzando en la colaboración y la inclusión del alumnado del aula enclave en el aula ordinaria. Encontramos que estas afirmaciones, aunque parecen estar aisladas y supongan solo un pequeño avance, constituyen un elemento referido por Booth y Ainscow (2002) como pilar importante en las escuelas inclusivas. Kilgore, Griffin, Otis, y Winn (2003) señalan que, además de las limitaciones organizativas, la falta de una cultura inclusiva podría influir negativamente en la colaboración para planificar los apoyos generando frustración en el profesorado especialista.

Los profesionales conciben que el apoyo natural entre compañeros beneficia a todos los estudiantes, repercutiendo en un aumento de las relaciones para el alumnado con discapacidad y la posibilidad de enseñarles valores y que adquieran mayor responsabilidad. Stainback, Stainback, y Jackson (1999) manifestaron que el beneficio era mutuo, tanto para el que recibe el apoyo mejorando sus relaciones, transiciones vitales o desempeño académico, como para el alumnado que prestaba el apoyo de manera que aumentaba su nivel de implicación con el resto de personas y un mayor compromiso con el centro. Fielding (2011) argumentó que en este trabajo de

colaboración el alumnado se siente participe en la mejora del centro al adquirir una serie de responsabilidades para trabajar con profesores y adultos. Algunos profesionales también señalaron que las repercusiones también se producían fuera del centro, en recursos comunitarios que compartía el alumnado, algo que Ainscow (2001) señalaba como un camino ideal a seguir puesto que la red podría dar soporte a actividades que saliesen del contexto del centro.

Directores, tutoras y auxiliares afirmaron que el alumnado que presta el apoyo en el aula ordinaria tiende a ser excesivamente sobreprotector. El apoyo llega a superar los límites del soporte que debe prestar el alumnado de forma que terminan realizándoles las tareas. Ainscow (2001) hace referencia a la preocupación de algunos docentes a la hora de poner en marcha una red de apoyo natural debido a la dependencia que pudiese originarse por parte del alumno que recibe los apoyos. Ante esta circunstancia se realiza, por parte de los tutores de aula enclave, una formación con el alumnado del aula ordinaria donde se llevan a cabo las acciones inclusivas, explicándoles qué objetivo se pretende, lo que se espera de ellos. Estas actuaciones son apoyadas por Stainback, Stainback, y Jackson (1999) señalando que el alumnado que presta el apoyo debe estar capacitado para hacerlo de la mejor manera posible.

Hemos recogido que en los centros existe la tendencia a favorecer la escucha de las voces de los alumnos del aula enclave, dando importancia a las opiniones que son consideradas como positivas por el profesorado del centro. No queda claro en qué grado se está estableciendo esta escucha y si esto está contribuyendo a mejorar su escolarización y a modificar diferentes prácticas, pero estos hechos pudieran coincidir con una tendencia que comienza a observarse en los centros en general. Robinson y Taylor (2007) señalaron que existe un incremento en la escucha del alumnado por los efectos positivos que reporta a la escuela. Los educadores entrevistados tienen una concepción de beneficio recíproco al escuchar al alumnado del aula enclave. Cook (2006) defiende que escuchar a los estudiantes revierte en ambos colectivos de manera que se fomenta el desarrollo personal y la madurez del alumnado del aula a la vez que permite mejorar la práctica docente.

Desde el punto de vista teórico, en los casos estudiados se evidencian dos formas diferentes de escuchar al alumnado siguiendo lo expuesto por Lodge (2005). La voz de

los chicos y chicas en estos centros se concibe como *fente de información*, donde el alumnado realiza aportaciones que repercuten en la mejora de la práctica docente o la mejora del aula, y como *cumplimiento de normas y control*, formando parte de una función institucional como las juntas de delegados o representantes del alumnado en el consejo escolar.

Las tutoras tienen en cuenta las opiniones manifestadas por el alumnado del aula enclave para cambiar su metodología o mejorar los recursos destinados para ellos. Coincide con el posicionamiento de Robinson y Taylor (2007) respecto a los pilares de escucha al alumnado de manera que se establece un *proceso de diálogo* para generar nuevas fuentes de conocimiento, existe una *participación activa* del alumnado y se da la *posibilidad de cambio* en las prácticas de estas clases.

Se constata que el alumnado que participa en los órganos de representación es aquel que tiene más capacidades. Aún así, tienen limitaciones en la comunicación que le impide comprender los temas que se tratan en estas reuniones. Es posible que esta realidad esté manifestando un fenómeno señalado por Fielding (2011). Para este autor existen dos orientaciones negativas respecto a la escucha de las voces: el enfoque de *inclusión prudencial* donde el centro da voz a determinados alumnos para mostrar una imagen respetuosa con la diversidad, y la *condescendencia* de manera que, en ocasiones, se incorporan sus voces como muestra de deferencia. Robinson y Taylor (2007) subrayaron que las escuelas deben reflexionar detenidamente sobre cómo debe escuchar a su alumnado para que exista una verdadera participación teniendo en cuenta aquellos aspectos como el género, religión, discapacidad u otros factores que pudieran limitar esas voces. La *Convención de los Derechos del Niño* (Unicef, 1989) establece la participación de todo el alumnado como un derecho fundamental y fue firmado por un amplio número de países con rango de norma, a respetar por toda la comunidad educativa y la Administración.

CONCLUSIONES

1. Conclusiones
2. Limitaciones de la investigación
3. Implicaciones



1. Conclusiones.

Una vez analizados y discutidos los resultados se exponen las conclusiones de este estudio que, con la finalidad de facilitar su lectura y dar coherencia a la investigación, hemos formulado en relación con los objetivos planteados.

1.1. Cómo es el contexto amplio del centro donde se encuentran ubicadas las aulas enclave.

No hay coincidencias en lo relativo a la planificación y desarrollo de lo que hay que hacer con el alumnado del aula enclave en los centros. El PAD del centro 1 no recoge ningún aspecto relativo a estas aulas. Se prioriza la respuesta de manera genérica a todo el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La participación de estos chicos y chicas con el resto de la comunidad escolar tampoco está planificada en el PAD, tan solo hay referencia a la posibilidad de diseñar actividades extraescolares, puntuales o voluntarias, creándose un marco muy genérico para ello. El PAD del centro II, por el contrario, hace explícito unos objetivos relacionados con competencias que debe desarrollar este alumnado. Además, cuenta con el diseño de un *plan de integración* dirigido a estos grupos, en el que se percibe que el esfuerzo de la inserción social recae no solo sobre los que tienen discapacidad sino que se reparte con el alumnado de las aulas ordinarias y el profesorado.

El posicionamiento de los equipos directivos tampoco es coincidente en estos dos IES. Desde la dirección del centro I se percibe, en casi todas las evidencias, un carácter continuista del modelo de educación especial. Se subraya la falta de recursos en estas aulas pero también los que irían destinados al alumnado con otras dificultades de aprendizaje escolarizados en aulas ordinarias, respuesta educativa que la Administración no le proporciona. No se menciona la mejora del contexto ordinario. Se reconoce el carácter segregador de esta modalidad de escolarización pero, a pesar de ello, se defiende su utilización como recurso temporal para trabajar con alumnado que presenta conductas disruptivas en el aula ordinaria. En ocasiones, por el contrario, el discurso se vuelve más innovador al señalar que desde este centro se recurre a la tutora del aula enclave para que desarrolle estrategias de formación del profesorado del propio centro, partiendo de la observación práctica de las aulas ordinarias.

En el centro II, sin embargo, se defienden argumentos que se acercan a un modelo reconceptualizador. Existe desde la dirección, un anhelo por dotar al alumnado del aula enclave de las competencias suficientes para que pueda desenvolverse de manera autónoma no solo dentro sino también fuera del centro. Este propósito genera pesimismo por lo ambicioso que es, reconociendo limitaciones del centro para lograrlo. Se subraya la importancia de impregnar el desarrollo de todas las competencias en torno a aspectos afectivos y emocionales. Desde el centro se marcan propuestas para modificar y replantear aspectos organizativos relacionados con la temporalización de las clases y con algunas prácticas de aula, solicitándose que sea la flexibilidad la que predomine, aunque se reconoce no saber cómo se podría llevar a cabo esta idea. Se enfatiza la trascendencia de la coordinación y el apoyo entre los docentes del centro y los tutores de las aulas enclave.

Es necesaria la planificación de las acciones y metas que se proponen los centros en el *Plan de medidas de Atención a la Diversidad*. En los documentos del centro debe resaltarse qué tipo de participación tendrá el alumnado del aula enclave, cómo se llevará a cabo, cuáles son los objetivos que se pretenden y el papel que tendrá la comunidad educativa en esa planificación. La dirección de los centros debe fomentar la participación e implicación del profesorado de las aulas ordinarias en el proceso educativo del alumnado de estas unidades, especialmente en las acciones inclusivas, teniendo como apoyo a los profesionales del aula enclave.

1.2. Cómo es el ambiente de las aulas enclave.

Respecto a la interacción mantenida entre los iguales resalta el alto nivel de cohesión grupal que tiene el alumnado del aula enclave dándose situaciones donde el respeto, la afinidad y la cooperación entre ellos ha sido una constante del clima de clase. La competitividad entre iguales ha sido casi inexistente, nulas en dos de los casos estudiados, y las situaciones de fricción han sido escasas, produciéndose en situaciones puntuales sin que supusiera un punto de inflexión en la dinámica positiva que mantienen los grupos.

La manera de responder el alumnado a las tareas que se le van proponiendo nos lleva a afirmar que el centro no necesariamente define un carácter homogéneo en el ambiente de las aulas, ya que ha sido diferente la tendencia de esta respuesta en las clases analizadas, independientemente del instituto al que pertenecieran. La satisfacción que mostraba el alumnado, la desconexión con lo que se hacía o el grado de implicación ha mantenido una amplia variabilidad entre las diferentes aulas.

En algunos casos, esta heterogeneidad ambiental se ha percibido supeditada a las características individuales del alumnado y no tanto a las características de las tareas que realizaron. Ecolalias o movimientos estereotipados generaron, en muchas ocasiones, una desconexión involuntaria por parte de algunos estudiantes.

Se captó una constante en la interacción que se producía en las tres aulas enclave entre los tutores y su alumnado, asociado a un vínculo de comprensión que se manifestaba en la personalización de sus relaciones, existiendo una preocupación que iba mucho más allá del plano académico para interesarse por su estado emocional. También eran frecuentes las situaciones de valoración, donde se reforzaba al alumnado de manera positiva el trabajo realizado y los comportamientos adecuados, existiendo además mensajes de aprecio por parte del grupo clase hacia sus profesores.

1.3. Interacciones que mantiene el alumnado del aula enclave en el contexto amplio del centro.

Hay unanimidad al afirmar, por parte de los agentes educativos de los centros estudiados, que el lugar donde está ubicada el aula enclave condiciona la interacción social de los estudiantes de estas clases y el resto de compañeros del instituto, pudiendo propiciar u obstaculizar estas relaciones. Desde el análisis realizado se ha observado que existen momentos de relaciones espontáneas y puntuales que se dan en el descanso entre una materia y otra que dependen de la localización de la clase.

En los dos institutos se ha tenido un cuidado especial a la hora de ubicar esta unidad de escolarización, emplazándolas entre aulas ordinarias y cercanas a espacios donde asiste todo el alumnado como la clase de música, llegándose a considerar una estrategia favorecedora de los vínculos sociales. Esta concepción es producto de un proceso de

mejora desde la creación de las aulas enclave en dichos centros, cuya localización pasada se situó en lugares poco concurridos, alejados del resto de aulas, e incluso fuera del edificio principal. Las consecuencias de aislamiento social que generaba esta situación, les llevó a reflexionar sobre la necesidad de posicionarlas en un lugar que fuese más propicio para mejorar la interacción del alumnado de esta modalidad de escolarización.

Las acciones inclusivas, consistentes en la incorporación de estos chicos y chicas a dinámicas de clase de diversas materias curriculares en el aula ordinaria, generalmente música y educación física, también proporcionan oportunidades sociales de interacción, incluso más intensas que el contacto que se establece en los cambios de hora de diferentes materias, ya que conllevan una continuidad a lo largo del curso escolar. Ellos mismos han expresado satisfacción por este tipo de actividades y las relaciones que establecen con los compañeros de las clases donde llevan a cabo esas acciones inclusivas.

Estas acciones inclusivas se ven, sin embargo, limitadas ya que es el profesorado el que tiene la potestad de decidir que se pongan en práctica en su clase. De esta manera no se explota el potencial que tiene el centro para poder incluir al alumnado en diversas asignaturas, de forma que el proceso de inclusión, en lugar de tener en cuenta las necesidades de estos estudiantes, gira en torno a la disponibilidad del profesorado y a las características organizativas del centro. Estas actuaciones también están limitadas por el tipo de actividades que se estén desarrollando, la forma en que se presenten o los recursos que se utilicen cuando asisten los estudiantes del aula enclave a esas clases. Por tanto, el éxito de estas acciones depende en gran medida del profesorado de las aulas ordinarias, su alumnado, y no tanto del derecho de estos chicos y chicas a interactuar con su contexto escolar.

En los momentos de relación libre que se da en el periodo de recreo existen diferencias en el número de interacciones que tiene el alumnado de ambos centros. Estas han sido mayores en el instituto que planifica e implementa acciones inclusivas a través de algún proyecto favorecedor de la dimensión social.

Se constata en los casos estudiados que en la intención comunicativa existe un equilibrio en la emisión y recepción de mensajes por parte de los chicos y chicas con y sin discapacidad. Esto es, el número de veces que el alumnado del aula enclave iniciaba la comunicación o se convertía en emisor es casi coincidente con la cantidad de veces que lo hacía su interlocutor.

Cuando se producen las interacciones se manifiestan de manera positiva, ya sea con compañeros del aula enclave, alumnado del centro o el profesorado. La tensión no aparece con frecuencia.

La participación del alumnado de aula enclave en el aula ordinaria no debería estar condicionada por la decisión final del profesorado de esas clases puesto que reduce las oportunidades y derechos de los jóvenes con discapacidad limitándolos al espacio físico de esas unidades de escolarización. La dirección de los centros y la Administración Educativa deberían apoyar un proceso de cambio gradual, a través de la formación y sensibilización del profesorado, para fomentar la cultura inclusiva en los centros que tengan esta modalidad de escolarización, ofreciendo los apoyos necesarios para que su alumnado pueda participar en acciones inclusivas dentro del aula ordinaria. El plan de estudios de las aulas enclave debería plantearse de forma que tuviese conexión con los currículos de las aulas ordinarias, manteniendo sus contenidos funcionales, facilitando así el acceso de estos chicos y chicas al resto de aulas sin que se vean aislados del resto del alumnado por la tarea que realizan.

Las interacciones que se dan en los momentos de recreo también deben ser apoyadas a través de proyectos que impliquen al alumnado del centro como recurso natural de apoyo.

1.4. Cuáles son las características y factores que favorecen u obstaculizan el potencial inclusivo del aula enclave en la etapa de secundaria.

Las experiencias de escolarización previas al aula enclave, en contextos ordinarios, son percibidas por los familiares de manera negativa en relación al proceso de aprendizaje y las relaciones que tuvieron estos chicos y chicas, notándose una ruptura entre la teoría y la práctica de los postulados integradores. Los alumnos, en su mayoría, también recuerdan la vivencia de forma insatisfactoria aunque algunos de los chicos entrevistados expresaron sentirse a gusto con el profesor que habían tenido y con algunas amistades. Estas argumentaciones les llevan a priorizar la escolarización actual en un aula enclave.

Consideran, como principal ventaja al asistir a este tipo de instituto, la interacción que se propicia en los espacios compartidos, como los recreos o las acciones inclusivas en el aula ordinaria, ya que se generan contactos visibles con el resto de los grupos de iguales, situación que no se produce en los centros de educación especial. Esto estaría, en opinión de varios profesores, favoreciendo la "normalización" pero nunca la inclusión.

Los familiares subrayan, como elemento positivo pero de manera restringida, la atención individualizada que se presta a sus hijos desde estas aulas. El profesorado completa esta concepción matizando que las posibilidades de individualización se producen, pero que deben darse de manera simultánea con los procesos de socialización en un grupo.

Los tutores interpretan que la asistencia a estas aulas de un alumnado que reside en el contexto próximo *-principio de sectorización-* facilita la integración sociocomunitaria de estos chicos y chicas y la funcionalidad de los aprendizajes que se les enseña. La familia defiende el carácter práctico de estos contenidos, enfocados a la funcionalidad y la autonomía de las personas con discapacidad intelectual, llegando incluso a afirmar que son un elemento de tranquilidad emocional para sus hijos en el plano académico, ya que se sienten más seguros al comprobar la rápida aplicabilidad de los aprendizajes.

Desde el punto de vista de las limitaciones son varias las argumentaciones que se recogen:

- La etapa de secundaria recibe desaprobación , en cuanto a sus potencialidades inclusivas, desde todos las personas entrevistadas debido a:
 - a. Las características propias de los estudiantes en la adolescencia
 - b. El perfil de los profesores de esta etapa: actitudes más negativas hacia la inclusión, menor tiempo de dedicación al alumnado, diferente estilo educativo, y falta de formación.
 - c. Un currículo más complejo para su aprendizaje
 - d. Aspectos organizativos del centro tales como un mayor ratio, una organización de las asignaturas que disminuye el tiempo de atención al alumnado, la falta de tiempo para llevar a cabo coordinaciones entre los docentes y el tutor del aula enclave y, por último, los escasos momentos para intercambiar experiencias entre el profesorado.

- A pesar de las preferencias manifestadas por los padres y algunos estudiantes hacia esta escolarización, familias, tutores y dirección coinciden en percibir las aulas enclave como una opción escolar segregadora y excluyente, aunque menos restrictiva que los centros de educación especial.

- Las familias denuncian que los recursos del centro y el aula son insuficientes para poder atender las necesidades de sus hijos.

- Directores, familias y auxiliares afirman que los profesores de aulas ordinarias no siempre apoyan la inclusión del alumnado en sus clases debido, en ocasiones, a actitudes de rechazo, motivadas por la ratio o el temor de no saber cómo actuar con el alumnado del aula enclave a nivel personal y, en otros momentos, porque no se perciben competentes para darles una respuesta educativa adecuada.

- Para algunas madres, un sector de profesionales prioriza demasiado que la decisión de incorporar a un estudiante a estas unidades es solo responsabilidad de las familias.

- Los profesionales consideran que los tutores que ejercen en aulas enclave no siempre poseen las competencias que este puesto de trabajo conlleva. Las razones que ocasionan esta limitación son:
 - a. Los procedimientos para acceder a los centros como profesor especialista no permite a los solicitantes saber si se va a cubrir una plaza como *tutor de aula enclave* o *profesor de educación especial*. Este factor genera desánimo entre los solicitantes que no saben, o no se ven capaces, de hacer frente al desempeño de las tareas necesarias para esta modalidad, abandonando la vacante en cuanto tienen oportunidad en perjuicio de la continuidad de proyectos y la necesaria estabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su alumnado.
 - b. Los criterios con los que algunos docentes cubren las vacantes de *tutor de aula enclave*. En ocasiones, se acogen a preferencias personales de cercanía geográfica a su domicilio sin ser conscientes de lo que implica el desarrollo profesional en estas unidades, hecho que va en detrimento de la eficacia de la enseñanza.
- Las expectativas de los tutores, respecto al alumnado, no siempre son coincidentes con las que tienen los padres. Esto ralentiza la generalización de los aprendizajes. Los tutores perciben que el alumnado tienen la capacidad de desarrollar más competencias mientras que los familiares tienen la concepción de haber llegado a un tope en el desarrollo educativo de sus hijos.
- Tutores y auxiliares refieren que el horario efectivo que el alumnado pasa en el centro escolar, de 8:30 a 13:30, está limitado por el transporte contratado por la Administración, siendo inferior a la jornada del resto del alumnado del centro, que es de 9:00 a 14:00. Este factor obstaculiza acciones inclusivas que pudieran hacerse en coordinación horaria con el resto de las clases.

-
- Las tutoras manifiestan que no todos los centros con los que mantienen contacto han adquirido una cultura colectiva a favor del trabajo conjunto y coordinado con las aulas enclave.
 - Directores, tutoras y auxiliares afirman que se dispone de poco tiempo para enseñar al alumnado de las aulas ordinarias cómo, cuándo y de qué manera pueden relacionarse con sus compañeros del aula enclave, favoreciéndose así la creación de una red de apoyo adecuada que no se sustente en la sobreprotección.
 - Las voces del alumnado del aula enclave son escuchadas y tienen repercusión en los procesos cercanos que se dan en el aula enclave respecto a la metodología, la creación de recursos y la distribución espacial del aula. En contextos amplios participan a través de órganos de representación aunque solo lo hacen los que, por sus características, tienen más habilidades de comunicación. Aún así, no reciben el apoyo suficiente para comprender lo que se debate o se vota, limitando su participación en las decisiones que les conciernen.

En definitiva, a modo de conclusión general, podemos afirmar que en las aulas enclave analizadas y en los contextos en los que están encardinadas existen factores organizativos y prácticas de enseñanza que requieren de una profunda revisión de manera que permita disminuir el carácter segregador de esta modalidad de escolarización.

La individualización del proceso educativo no debe confundirse con una educación específica basada en el modelo continuista, debe abordarse teniendo en cuenta el proceso de socialización de este alumnado y su incorporación al aula ordinaria. Sin este propósito estas unidades pasarían a ser reductos de centros de educación especial insertadas en centros ordinarios de secundaria. El centro debería proveer de los apoyos necesarios al alumnado de estas unidades en la asistencia en órganos de representación, de manera que pueda comprender los temas que está tratando, haciendo que su voz sea un elemento real de participación. El profesorado del centro debe tomar un papel más activo en la educación del alumnado de esta modalidad de escolarización pero, para ello, debe tenerse en cuenta que la formación didáctica de los docentes de secundaria es escasa, dado que una gran parte no siguieron estudios universitarios en Facultades de

Educación. La formación inicial del profesorado de secundaria debería dar la posibilidad de acceder a un tronco común al que se da a los maestros de infantil y primaria para completar su educación superior, incidiendo en los aspectos relacionados con la respuesta a la diversidad del alumnado y la formación psicopedagógica y didáctica. Con ello, no podemos olvidar que la formación continua que la Administración Educativa propone al profesorado de secundaria que está en activo debe incidir en la respuesta a la diversidad del alumnado y, en concreto, a aquellas personas que presentan una discapacidad. Esto cobra importancia puesto que el tipo de discapacidad que tenga el alumnado, y la necesidad de apoyo que requiere, genera en los docentes un mayor estrés a la hora de dar respuesta al conjunto del grupo clase y a estos estudiantes.

Respecto a las limitaciones halladas vinculadas con la Administración Educativa, referente al acceso al cuerpo de docentes, es necesario que se revise la forma de plantear, de manera clara, cuál es el tipo de plaza que ocuparía el aspirante en las convocatorias. Además, el profesorado especialista de educación especial tiene una formación inicial que debería desarrollar las competencias necesarias para poder llevar a cabo su función como tutor de aula enclave. Por ello sería necesario indagar los motivos que subyacen ante el temor de asumir una unidad de escolarización de este tipo. Por otra parte, el horario efectivo que el alumnado pasa en el centro es inferior a la jornada del resto del alumnado. Este factor obstaculiza acciones inclusivas que pudieran hacerse en coordinación horaria con el resto de las clases y es algo que debería ser abordado en las políticas educativas de la Administración.

2. Limitaciones de la investigación.

Esta investigación, centrada en una metodología etnográfica, se ha servido de diferentes instrumentos para estudiar tres aulas enclave situadas en dos contextos diferentes. Si bien algunas de las conclusiones podrían dar respuesta a los obstáculos a los que se enfrentan los centros que tienen esta modalidad de escolarización habría que ser cautos a la hora de extrapolar la totalidad de los resultados al conjunto de centros que tienen insertas estas unidades de escolarización. La validez externa de este estudio, como ocurre en todas las investigaciones de corte naturalista, no permite la

generalización sino a contextos similares, aunque somos conscientes de que contribuye a comprender la realidad de estas aulas y establece un marco de referencia y orientación para investigaciones similares y para iniciar propuestas futuras de mejora.

La información que hemos recogido en las aulas a través de la observación ha sido grabada con la finalidad de que siempre existiera un material de referencia constante para los múltiples análisis realizados. Sin embargo, se percibió en ocasiones que la presencia de la cámara y del observador externo modificaba el desenvolvimiento cotidiano de la clase dadas las características de algunos chicos y chicas y de los propios tutores. Esto generó que en algunas sesiones, y hasta que se habituaran a la cámara y al elemento extraño, no pudiéramos realizar anotaciones en el momento en que estaban siendo observadas y éstas quedarán relegadas a la finalización de la sesión. Para próximos estudios es necesario tener en cuenta el tiempo de reactividad que genera la observación, evitando como se hizo la toma de notas de campo hasta el final de la sesión, para pasar posteriormente a las anotaciones una vez el ritmo de clase no esté influido por el observador.

Las entrevistas de algunos alumnos requirieron la presencia de la auxiliar del aula debido a las dificultades en la comunicación entre esos chicos y el entrevistador. La auxiliar asumió en estas circunstancias un rol de apoyo y, por recomendación nuestra, adoptó un papel pasivo en la conversación. A pesar de ello, no podemos saber con seguridad si su presencia podría haber influido en algunas de las opiniones del alumnado entrevistado.

Durante el espacio de tiempo que duró la investigación se extrajeron datos que están sujetos a un periodo en los que comenzaron a darse cambios estructurales en el sistema educativo, como el aumento de ratios en la etapa de secundaria que afectarán a todo el sistema educativo con la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. Esta situación puede influir respecto a las acciones inclusivas que partan de aula enclave hacia el aula ordinaria y originar diferencias en los centros educativos con respecto a los que se estudiaron en esta investigación.

3. Implicaciones.

La investigación realizada ofrece a los centros y tutores de este tipo de aulas un documento que favorece la reflexión crítica y la puesta en marcha de procesos de mejora en su desempeño profesional. Todo ello debido, fundamentalmente, al estudio desde la práctica que aquí se refleja a través de las observaciones etnográficas y las muchas aportaciones y posicionamientos de las entrevistas.

Desde el punto de vista de los docentes de aula ordinaria la información aquí recogida les permite conocer mejor el trabajo que se realiza en el aula enclave y la importancia que adquiere la acción inclusiva en estas clases, exponiendo cuales son los factores que favorecen y limitan este tipo de actuaciones.

Se expone a ambos profesionales, tutores de aulas enclave y docentes de aula ordinaria, argumentos que fundamentan la importancia que tiene el alumnado del centro como recurso natural de apoyo y la necesidad de mantener, mejorar y, en su caso, instaurar, proyectos de vinculación y apoyo entre el alumnado que traspase las fronteras del aula, como es el caso del proyecto de voluntariado durante los momentos de recreo y que hemos hallado en este estudio.

Hay una llamada importante a la Administración para que regule y modifique esos aspectos que hemos señalado sobre los que los centros no tienen capacidad de acción. Nos estamos refiriendo al acceso del profesorado a las plazas como tutor de aula enclave, y los motivos que generan el rechazo a esas plazas por parte de profesores especialistas, y al horario efectivo que pasa este alumnado en el centro, restringido por las características del transporte que se les oferta. También es necesario revisar los planes de estudio para la formación inicial del profesorado de manera que tengan un acceso al tronco común de estudios de los maestros de Educación Infantil y Primaria, incidiendo en la respuesta a la diversidad.

Las acciones inclusivas que el alumnado realiza en el aula ordinaria requieren de un análisis que permita determinar y profundizar en aquellos factores que posibilitarían una mejora de dichas actuaciones. Particularmente en lo referente al papel que juega el

docente en la dinámica del aula ordinaria, las tareas que permitan la interacción entre todo el alumnado y los factores que favorecen o limitan esas acciones inclusivas.

Se detecta la necesidad de investigar más sobre el alumnado del centro como recurso natural de apoyo, tanto en acciones inclusivas como en aquellas situaciones que se dan en el recreo o fuera del contexto del centro. Esto podría dar una visión amplia sobre la implicación y necesidades del alumnado a la hora de realizar el apoyo a sus compañeros del aula enclave.

Este trabajo, al caracterizar las aulas enclaves y su contexto, ha priorizado las aportaciones de los propios alumnos de estas clases, sus tutores, auxiliares, las familias y los directores de los centros. Pero somos conscientes que existen otros agentes de la comunidad educativa que también podrían aportar hallazgos claves en el análisis y mejora de esta modalidad de escolarización, en concreto, los compañeros de otras aulas del instituto con sus correspondientes tutores. Estos agentes condicionan o favorecen numerosos procesos potencialmente inclusivos que se dan fuera del espacio de las aulas enclaves. Otros agentes de la comunidad educativa, como los orientadores e inspectores, pueden completar la realidad educativa de estas unidades de escolarización. Por ello, desde posteriores investigaciones, se podría profundizar y completar este estudio en diversas líneas de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agaliotis, I. y Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 543-551.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2008). Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación. Bruselas. Recuperado en <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-voices-meeting-diversity-in-education/EPH-ES.pdf>
- Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 17-45
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge
- Albert, M. (2006). *La investigación cualitativa; Claves teóricas*. Madrid. McGraw Hill.

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (30), 7-18.
- Alegre, O. (2004). Construir la paz en una cultura de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 13(137), 12-15.
- Alegre, O. (2006). Cultura de paz, diversidad y género. *Investigación en la escuela*, 56, 57-58.
- Alegre, O. y Sosa, J. (2006). La incorporación y tratamiento normativo del concepto de “necesidades educativas especiales” en España: algunas contradicciones, incoherencias y confusiones. *Curriculum*, 19, 91-115.
- Alemán, D. (2008). Estudio sobre las ventajas e inconvenientes que presentan las aulas enclave en relación con los centros específicos. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10.553/3174>
- Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104.
- Almeida, M. Y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 31-39.
- Almeida, M; Angelino, M.; Kipen, E.; Lipschitz, A.; Marmet, M.; Rosato, A. y Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44.
- Alonso, P. (2011). U.C.E. Unidad de currículo especial. *Revista Arista Digital*, (5), 399-406.

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Angelides, P. Y Michailidou, A. (2007). Exploring the role of special units in cyprus school: a case study. *International Journal of Special Education*, 22(2), 86-94.
- Angrosino, M (2012). *Etnografía y Observación participante en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- Aparicio, M. (2007). La educación como elemento estructural del tránsito a la vida adulta de los jóvenes en situación de discapacidad. *EMIGRA Working Papers*, (79). Recuperado en www.emigra.org.es.
- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, (325), 203-223
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159
- Atkinson, P. Y Hammersley, M. (1998). 'Ethnography and Participant Observation'. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds), *Strategies of Qualitative Inquiry*, pp. 248-261. London. Sage.
- Auyanet, A.; Pérez, M.; Vega, R.; Rodríguez, C.; Pulido F. Y Rivero, S. (2004). Aulas enclave en la provincia de las palmas. XII CONGRESO AETAPI, "Alcanzando Metas". Las Palmas de Gran Canaria 11,12 y 13 de noviembre de 2004.

- Avramidis, E. Y Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión. *Entre dos mundos*, (25), 25-44.
- Avramidis, E. Y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teacher's attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority', *Educational Psychology*, 20, 193–213.
- Balboni, G., Y Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents towards school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 148–159.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Barrios, M. Y García J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *RELIEVE*, 15(1), 1-24.
- Barton, L (2001) "Disability, struggle and the politics of hope". En L. Barton (Ed.), *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 319-327.

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Bellver, M.; Diez, M.; López, M.. Y Navarro, A. (2009). La programación didáctica en un aula CyL: La experiencia del CEIP “El Parque” de la Cañada (Paterna). XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje. Valencia 25 al 27 de junio de 2009.
- Bengoa, J. (2002). Erosión y transformación de las identidades en Chile. *Indiana*, 1, 37-57.
- Billingsley, B. (2004) Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *Journal of Special Education*, 38(1), 39–55.
- Bjarnason, D. (2005) Students’ Voices: How Does Education in Iceland Prepare Young Disabled People for Adulthood?. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 7 (2), 109-128.
- Bjarnason, D. (2009). Through the Maze: What is (special-) education in inclusive settings?. Recuperado en https://vefir.hi.is/dsb/files/skjol/Papers_and_articles/What_is_%28special%29education_RB%282%29.docx
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*, 27(80), 671-694.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (48), 55-72.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en la investigación cualitativa: La entrevista. *Nure Investigación*, (33). Recuperado en

- [http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologia/form et_332620008133517.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologia/form_et_332620008133517.pdf)
- Booth T. y Ainscow M. (2002) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boronat, J. (2005) Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(5), 157-174.
- Boutskou, E (2007): The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.
- Bragg, S. (2001). Taking a joke: Learning from the voices we don't want to hear. *Forum*, 43(2), 70-73.
- Buell, M; Hallam, R.; Gamel, M. Y Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Cabrerizo, J y Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid. Pearson.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422
- Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva Antropología*, (42), 9-26.
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. En Sarto, M. y Venegas, M (Coord) *Aspectos clave de la educación inclusiva*. (pp. 41-58). Salamanca. Publicaciones INICO.

- Calvo, A. Y Susinos, T. (2010) Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(3), 75-88.
- Capote, S. y Sosa, A. (2006). *Evaluación: Rúbrica y listas de control*. Recuperado en www.silviacapote.googlepages.com.
- Carbonell, R. (2009). *Educación especial en Europa*. Valencia. Márgenes.
- Cardona, M (2005). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid. Pearson Educación.
- Carro, L. (1993). Estrategias de investigación acción para la Educación Especial en Centros Específicos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (17), 117-124.
- Carter, N.; Prater, M.; Jackson, A. Y Marchant, M. (2009) Educator's perceptions of collaborative planning processes for student with disabilities. *Preventing school failure*, 54(1), 60-70.
- Casanova, M (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid. Wolters Kluwer.
- Castro, J. y Morgado, J. (2004) Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 31(4), 207-214.
- Centro Especializado De Recursos Educativos, CERE. (1993): *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Chan, K. y Elliott, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.

- Cohen, J.; McCabe, L.; Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Colmenero, M. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Conderman, G. Y Johnston, S. (2009) Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244.
- Consejería De Educación, Universidades Y Sostenibilidad (2013). *Atención a la diversidad*. Canarias. Gobierno de Canarias. Recuperado en <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/Scripts/default.asp?IdSitio=15&Cont=450>
- Cook, A. (2006). Sound, Presence, and Power: "Student Voice" in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Cornejo, R., Y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Coutsocostas, G. Y Alborz, A. (2010) Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Crowley-Henry, M. (2009). Ethnography: vision and version. En Hogan, J.; Dolan, P. y Donnelly, P. (Ed.). *Approaches to qualitative research: Theory and its practical application*. Cork. Oak Tree Press.
- DA Costa, A. Y Rodrigues, D. (1999). Country Briefing Special education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 70-89.

Da Silva, E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 135-153.

De Alba, N. (2003). Desigualdad y currículo. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (2), 85-91.

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. Boletín Oficial de Canarias núm. 154. España.

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Núm. 58. España.

Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana. Núm. 3224. España.

Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Boletín Oficial del País Vasco. Núm. 130. España.

Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Núm. 242. España.

Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Diario Oficial de la Región de Murcia. Núm. 254. España.

- De La Rosa, L. (2010) ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 11-22.
- Declaración de Madrid (2002) *No discriminación + Acción positiva = integración*. Recuperado en <http://www2.uca.es/huesped/down/declarmadrid.pdf>
- Denzin, N. (1970). *The research act*. Chicago. Aldine.
- Dettori, F. (2011). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en Europa: el caso de España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 67-78.
- Díaz Pareja, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165.
- Díaz, T. y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 63-67.
- Dirección General de Innovación, Ordenación y Promoción Educativa (2012). *Modalidades de escolarización y recursos profesionales*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/webdgoie/scripts/default.asp?IdSitio=15&Cont=444#>
- Doyle, W. (1979). Classroom tasks and student abilities. En Peterson, P. y Walberg, H. *Research on teaching*. Berkeley. McCutchan.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. Indiana. Ed. Kappa Delta.
- Duran, D. Y Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (331), 73-76.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (44), 7-16.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin excusiones*. Madrid. Narcea.

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Cuevas, I (2011). La educación inclusiva. En Martin, E. y Mauri, T. (coord.) *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. (pp. 12-27). Barcelona. Grao.
- Echeita, G. Y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de la inclusión social. En De Lorenzo, R. y Pérez, L. (2007). *Tratado sobre la discapacidad*. (pp. 1103-1134). Madrid. Thomsom y Aranzadi.
- Echeita, G.; Verdugo, M.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I.; Y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, (349), 153-179.
- Eichinger, J., Rizzo, T. y Sirotnik, B. (1991). ‘Changing attitudes toward People with disabilities’, *Teacher Education y Special Education*, (14), 121–126.
- Eisenhart, M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 9(2), 99-114.
- Elcarte, M. (2002). Atención a las necesidades educativas especiales en la Comunidad Foral de Navarra. En I Congreso Regional “*Las Necesidades Educativas Especiales: Situación actual y retos de futuro*”. Navarra.
- EOEP específico de TGD de la Provincia de Las Palmas (2004). Aulas enclave en la provincia de Las Palmas. En *Alcanzando Metas*. XII Congreso Nacional de A.E.T.A.P.I, Asociación Española de profesionales del autismo. Las Palmas de Gran Canaria.

Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” En Wittrock, M. C.(coord.): *La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp.195-295) Barcelona. Paidós.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Necesidades Educativas Especiales en Europa*. Recuperado en http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_e s.pdf/view

European Agency for Development in Special Needs Education. (2004). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Recuperado en www.european-agency.org.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2009). *Special needs education within the education system: Cyprus*. Recuperado en <http://www.european-agency.org/>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010a). *Special needs education within the education system: Iceland*. Recuperado en <http://www.european-agency.org/>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010b). *Special needs education within the education system: Portugal*. Recuperado en <http://www.european-agency.org/>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Special needs education within the education system: Greece*. Recuperado en <http://www.european-agency.org/>

- European Encyclopedia on National Education System. Iceland overview: *Educational Support and Guidance*. Recuperado en <https://webgate.ec.europa.eu/ffis/mwikis/EuryDice/index.php?title=Home>
- Everington, C., Stevens, B., Y Winters, V. (1999). Teachers' attitudes, felt competence and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85, 331–338.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989): “La observación como indagación y método” En Wittrock, M. C.(coord.): *La investigación de la Enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. (Pp. 303-407). Barcelona. Paidós.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Fernández, J. (2010). Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de todos los alumnos en las actividades escolares. Un estudio sobre la percepción del profesorado. *Educación y Diversidad*, 4(1), 17-30.
- Fernández, M.; Gaete, J. y Terrén, F. (2008) ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones de los alumnos. *Revista de Educación*, (345), 157-181.
- Ferrandis, M.; Grau, C. y Fortes, M. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Ferrándiz, A. (2005). La relación entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, (20), 81-89.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, (2), 123-141.

- Fielding, M. (2009). Public Space and Educational Leadership Reclaiming and Renewing Our Radical Traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 497-521.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61.
- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Fontúrbel, F. (2004). Conservación de ecosistemas: un nuevo paradigma en la conservación de la biodiversidad. *Ciencia abierta internacional*, 23, 18-36.
- Fraser, B. (1998). Science Learning Environments: Assessment, Effects and Determinants. En Tobin, K. y Fraser, B. (Eds): *International Handbook of Science Education*. (pp. 527-564). Gran Bretaña. Kluwer Academic publisher.
- Fuentes, A. (2005). Estudio de la trayectoria y situación actual de la legislación, la teoría y la práctica de la educación especial en España y Portugal. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (12), 123-132.
- Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-223.
- Gallardo, V. (2012). El juego como recurso educativo en la escuela inclusiva. En Cotrina, M. y García, M. *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Actas del XXIX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. Cádiz.

- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 93-109.
- Garanto, J. (1997). Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico. *Educar*, 21, 85-103.
- García Pastor, C (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU. *Siglo Cero*, 27(2), 15-24.
- García Pastor, C (2005). *Educación y diversidad*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- García Pastor, C. (2008). Aprendiendo en la diversidad. En Quesada, P. (Coord.) *La educación infantil en la escuela de la diversidad*. (pp. 11-28). Granada. Andadown
- García Pastor, C. (2012a) ¿Derechos sin etiquetas?. En, Cotrina, M. y García M. (Coord) *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Congreso Internacional. XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Cádiz. Universidad de Cádiz.
- García Pastor, C. (2012b). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 213-229
- García Pastor, C. (2013). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 213-229.
- García Pastor, C. (en prensa). ¿Por qué seguimos haciendo lo mismo? Dilemas y conflictos del profesorado que quiere avanzar hacia una práctica más inclusiva.

- García Pastor, C. (en prensa). Disability Studies in Education (DSE): Un nuevo ámbito de investigación y de compromiso con la educación inclusiva.
- García Pastor, C. y Marchena R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 44(246), 6-25.
- García Romero, C. (2006). Escolarización combinada: ¿Una apuesta para paliar las deficiencias del sistema?. *Revista de Ciencias de la Educación*, (21), 97-110.
- García, J. (2008) Aulas Inclusivas. *Bordón*, 60(4), 89-105.
- García, L Y Aldana, G. (2009). Cultura escolar: un elemento impensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, (19), 116-125.
- Garden, J. y Bauer, A. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de las aulas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. (Pp. 103-118). Madrid. Ediciones Narcea.
- Gersten, R.; Keating, T.; Yovanoff, P. y Harnis, M. (2001). Working in special education: factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567.
- Gimeno, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Alcudia, R. et al. *Atención a la diversidad*. (Pp. 11-34). Barcelona. Editorial Graó.
- Gimeno, J. e Imbernón, F. (2006). Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, (357), 95-101.
- Glazzard, J. (2013). A critical interrogation of the contemporary discourses associated with inclusive education in England. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 26–37.

Gobierno De Canarias. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. (2011). Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

González, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En Sarto, M. y Venegas, M. (Coord.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. (Pp.133-142) .Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

González, J. (2011). Asesoramiento hacia una escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 111-126.

González, J. y Cámara, M (2006). *Programa de tránsito a la vida adulta en la comunidad autónoma de canarias*. Las Palmas. Consejería de Educación, Cultura Y Deportes del Gobierno de Canarias.

González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-89.

González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97- 109.

Greene, B.; Miller, R.; Crowson, H.; Duke, B. y Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of

- classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Grossberg, M. (2011) From feeble-minded to mentally retarded: child protection and the changing place of disabled children in the mid-twentieth century United States, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47 (6), 729-747.
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización del docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 105-126.
- Gunnþórsdóttir, H. y Jóhannesson, I. (2013). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. DOI:10.1080/13603116.2013.802027.
- Hall, S. y Du Guy, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Morata.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan Publications Ltd with UNICEF.
- Hegarty, S. (2001). Inclusive Education, a case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243-249.
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 71-81.

- Hegarty, S. y Pocklington, K. (1989). *Programas de integración: Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid. M.E.C.
- Heiman, T. (2001). Inclusive schooling – Middle school teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22, 451–462.
- Holen, S; Waaktaar, T; Lervg, A e Ystgaard, M (2013) Implementing a Universal Stress Management Program for Young School Children: Are there Classroom Climate or Academic Effects?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 420-444.
- Horne, P y Timmons, V. (2009) Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286.
- Idol, L. (2007). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Insel, P. y Moos, R. (1974) Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American Psychologist*, (29), 179-188.
- Izarra, G. y González, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(3), 23-31.
- Izsák, J., y Papp, L. (2000). A link between ecological diversity indices and measures of biodiversity. *Ecological Modelling*, 130(1), 151-156.
- Jarrett, O. (2002). El recreo en la escuela de primaria: ¿que indica la investigación?. *ERIC DIGEST. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. EDO-PS-02-9. Recuperado en <http://ecap.crc.illinois.edu/ecearchive/digests/2002/jarrett02s>.

- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jiménez, M; Díaz, M. y Carballo, R. (2005). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la Comunidad Autónoma de la Rioja. *Contextos Educativos*, (8-9). 33-50.
- Jimeno, P. (2000). De la etnografía antropológica a la etnografía educativa. *Revista Complutense de educación*, 11(2), 219-228.
- Jóhannesson, I. (2006): “Strong, Independent, Able to Learn More ...”: Inclusion and the construction of school students in Iceland as diagnosable subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 103-119.
- Jové, G.; Boix, J.; Cano, S.; De Andres, C.; Lumbierres, C.; Noria, M. y Suau, J. (2007). *Diversidad y cohesión social. Una reflexión de la enseñanza secundaria obligatoria*. Lleida. Editorial Milenio.
- Kilgore, K.; Griffin, C.; Otis, A. y Winn, J. (2003). The Problems of Beginning Special Education Teachers: Exploring the Contextual Factors Influencing Their Work. *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., y Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Koth, C.; Bradshaw, C. y Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.

- 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.
- Laframboise, K.; Epanchin, B.; Colucci, K. y Hocutt, A. (2004). Working Together: Emerging Roles of Special and General Education Teachers in Inclusive Settings. *Action in Teacher Education*, 26(3), 29-43.
- Leal, L. (2010). En clave de valores. prácticas educativas para la inclusión. En Pérez, C.; Rodríguez, E. y Veiga, E. (Coords). "*La educación inclusiva en la escuela del siglo XXI*". XXI Jornadas Estatales del Fórum Europeo Administradores de la Educación, La Coruña.
- Lizasoain, O. (2012). *Formación profesional para personas con discapacidad cognitiva en España: del colegio al mundo laboral*. Recuperado en <http://www.descubreme.cl/wp-content/uploads/2012/05/Formaci%C3%B3n-profesional-para-personas-con-capacidad-cognitiva-en-Espa%C3%B1a-Olga-Lizasoain.pdf>
- Lledó A.; Ferrández M. y Grau, S. (2006). *La detección y atención educativa en los trastornos generalizados del desarrollo: autismo y síndrome de Asperger*. Alicante. Editorial: San Vicente.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas inclusivas del profesorado en los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.

- López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), agosto-enero, 4-18.
- López, A. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- López, M.; Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- López, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en Trabajo Social. *Margen*, (61), 11-30.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves o permanentes en la Unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 15 (1), 1-20. Recuperado en [http:// www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm).
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona. Editorial Davinci.
- Lozano, J.; Alcaraz, S. y Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- Lozano, J.; Alcaraz, S. y Colás, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78.
- Luque, D. y Luque, M (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de educación*. 54(6). Recuperado de <http://www.rieoei.org/3650.htm>.

- Macarulla, I. y Saiz, M. (coord.) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona. Grao.
- Mancila, L. (2012). Las aportaciones de las metodologías de corte biográfico al campo de la educación inclusiva-intercultural. En Cotrina, M. y García, M. *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Actas del XXIX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. Cádiz.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. (Pp. 161-194). Madrid. MECD
- Marchena, R. (2002). *Ambiente y diversidad en las aulas de educación secundaria obligatoria: un estudio de casos múltiples*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas.
- Marchena, R. (2004a) Localizando prácticas inclusivas desde la interacción profesor-alumno. En VALLE, R.E. y DÍEZ, E.J. (coord.): *Educación y Diversidad: comunidades educativas*. Actas del II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de León.
- Marchena, R. (2004b) La disponibilidad del alumnado hacia las tareas de clase y la respuesta a la diversidad. En BUISÁN, C. et al (coord): *Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación*. Actas del I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Barcelona.
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga. Aljibe.

- Marchena, R. (2007) La interacción alumnado/profesorado, clave para la mejora del clima de aprendizaje en el aula. En J. Moreno y F. Luengo (coords. Proyecto Atlántida): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos: la elaboración de planes de convivencia en los centros*. (pp.119-141) Madrid: Wolters Kluwer España, S.A
- Martín Bris, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid: Universidad de Alcalá-MEC.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117.
- Martín, E. y Mauri, T. (coord.) (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona. Editorial Horsori.
- Martínez, A. (2000). *Las aulas estables para alumnado con necesidad de apoyos generalizados en centros de ESO: orientaciones para su funcionamiento*. Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Martínez, B (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Palma de Mallorca. Servicio de Publicaciones de las Islas Baleares.
- Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Revista Pensamiento Educativo*, 37, 16-26.
- Mayan, J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta. International Institute for Qualitative Methodology.
- Mcintosh, R. (1967). An index of diversity and the relation of certain concepts to diversity. *Ecology*, 48(3), 392-404.

- Mcleskey, J.; Waldron, N. y Redd, L. (2012). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *Journal of Special Education*, 20(19), 1-12.
- Meijer, C.; Soriano, V. y Watkins, A. (2003) *Necesidades educativas especiales en Europa*. Bruselas. Agencia Europea Para el desarrollo de la Educación Especial.
- Merino, M. (2008). El proceso de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (24), 91-102.
- Messiou, K. (2008). Encouraging children to think in more inclusive ways. *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32.
- Mitra, D. (2003). Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships. *McGill Journal Of Education*, 38(2), 289-304.
- Mitra, D. (2006) Increasing student voices and moving toward youth leadership. *The Prevention Researcher*, 13(1), 7-10.
- Mitra, D. y Cross, S. (2009). Increasing Student Voice in High School Reform Building Partnerships, Improving Outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522-543.
- Molina, S.; Alves, A.; Arranz, P.; Julve, C.; Larumbe, M.; Liesa, M.; Soriano, J.; Vigo, B. y Vived, E. (2007). Nuevos términos para encubrir viejas realidades: reflexión teórica sobre las contradicciones de los nuevos lenguajes para el respeto de la diversidad de la escuela. *Educación y Diversidad*, (1), 15-50.
- Moliner, M; Sales, A.; Ferrández, M y Traver, J. (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la visión de psicopedagogos y profesorado de secundaria. *Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (2), 99-127.

- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Moliner, O; Sales, A.; Ferrández, M; Moliner, L. y Roig, R. (2012). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, desde la percepción de los agentes implicados. *Revista de Educación*, (358), 197-217.
- Monsen, J. y Frederickson, N. (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupil's perception of their classroom learning environment. *Learning Environment Research*, 7, 129-142.
- Moos, R. (1974). Systems for the assessment and classification of human environments: An overview. En Moos, R. y Insel, P. (Eds.), *Issues in social ecology*. (pp. 5-28). Palo Alto, California: National Press Books.
- Moos, R. (1979) *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Moreno, F.; Aguilera, A.; Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274.
- Morueco, M.; Massanet, A.; Gómez, R.; Martínez, M; Florit, J.; Forteza, A; Noguera, A; Roca, I; Mora, C; Roso, S; Martínez, L. y Gómez, E. (2008). Apoyos itinerantes para el alumnado con Autismo en Baleares: las UVAIS como Unidades de Apoyo. XIV Congreso Nacional de Autismo - AETAPI. "Comprometidos con el futuro". 12, 13, 14 y 15 de noviembre de, San Sebastián y Bilbao.
- Moya, A. (2001). El profesor de apoyo a la integración: funciones. *Revista de Educación*, 3, 117-126.

- Moya, A. (2012) El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas Contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Moya, A.; Andivia, C.; Castela, A.; Gómez, C. y Moreno, N. (2006). Necesidades educativas especiales en las aulas ¿compañeros y compañeras invisibles?. *XXI, Revista de Educación*, (8), 219-230.
- Muntaner, J. (2012). La escuela inclusiva ante el abandono escolar. En Cotrina, M. y García, M. *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Actas del XXIX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. Cádiz.
- Murillo, F. y Duk, C. (2010). Escuelas inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 11-14.
- Murillo, F. y Vázquez, M. (2006). Orientaciones básicas para iniciar el trabajo en un aula especializada para alumnado con trastornos del espectro autista. En Vázquez, C. y Martínez M. (Coord). *Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica, Vol. I*. (Pp. 132-146).Sevilla. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- Murillo, F.; Krichesky, G.; Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Naranjo, A; Navarro, R y Robles, J. (2007). Atención a la diversidad y formación del profesorado. En Sánchez, A y Pulido, F (Coords). *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Navarro, J. (2011). *Igualdad de oportunidades para una educación de calidad: atención a la diversidad en la Región de Murcia*. Recuperado en <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/navarro.pdf>.

- Navas, D. (2010). Evolución de la discapacidad. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (35). Recuperado en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/diana_navas_1.pdf
- Nicolaidou, M.; Sophocleous, A. y Phtiaka, H. (2006). Inclusive practices in primary schools in Cyprus: empowering pupils to build supportive networks. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 251-267.
- Nieto, J. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Núñez, I. (2009). Necesito amor, aliento y apoyo. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (39), Pp. 1-19. Recuperado en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/inmaculada%20nunez%20gil_1.pdf
- Núñez, T. y Salvado, M. (1999). La intervención psicopedagógica en Galicia. *Infancia y aprendizaje*, (87), 89-105.
- Olabuénaga, R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Olmedo, C. (2008). La evolución del término autismo. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (9). Recuperado en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_9/catalina_olmedo_1.pdf
- Orcasitas, J. (2003). 20 años de integración escolar en el país vasco: haciendo historia, construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En Actas del Congreso Guztientzako Eskola. *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la escuela vasca inclusiva*. Donostia. País Vasco.

Orden de la Consejera de Educación y Cultura, de 29 de enero de 2009, por la cual se regula la creación y el funcionamiento de las unidades educativas con currículum propio en centros ordinarios para los niveles obligatorios en centros sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de las Islas Baleares. Núm. 30. España.

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del consejero de educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la comunidad foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra. Núm. 93. España.

Palomares, R. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, *Revista de Educación*, (327), 11-29.

Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, (2), 19-24.

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación inclusiva no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación bibliográfico narrativo. *Revista de Educación*, (349), 101-117.

Paula, I. (2005). Estudio de casos sobre el estrés laboral en profesionales de la educación especial. *Mapfre Medicina*, 16(1), 36-51.

Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

- Pérez, A., Ramos, G., y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de educación*, (350), 221-251.
- Pérez, A.; Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria Classroom social climate: Differentiated perception of compulsory secondary education students. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281.
- Pérez, L.; Guillén, A.; Pérez, M.; Jiménez, I. y Bonilla, M. (2008). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Sevilla. Consejería de Educación.
- Phtiaka, H. (2006): From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International Studies in Sociology of Education*, 16(3), 175-189.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-146.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Pulido, R. y Carrión, J. (1998). Atender ¿a qué diversidad?. En R. Pérez *et al* (Eds.). *Educación y diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Pp. 501-512. Universidad de Oviedo. V.II.
- Quigney, T. (2009). The status of special education teachers at the secondary level: effects of the “highly qualified teacher” standard. *American Secondary Education*, 37(2), 49-61.

- Ramírez, C. (2010). ¿Cómo se organiza la enseñanza en un centro específico o aula específica de educación especial?. *Temas para la educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (8). Recuperado en <http://www.2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7182.pdf>.
- Renzaglia, A.; Karvonen, M.; Drasgow, E. y Stoxen, C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 140-149.
- Richards, H.; Brown, A. y Forde, T. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing students voice: values and perspectives. *Improving schools*, 10(1), 5-17.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M.; Blázquez, F. y Cubo, S. (2007). Profesores de ESO y necesidades educativas especiales. *Enseñanza*, (5), 111-134.
- Rojas, S. (2008). La voz de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa: repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*. Núm. 345. Pp. 377-398.
- Roselló, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4). Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3197Ramon.pdf>.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Ediciones Morata.
- Ruiz, E. (2007). Integración educativa en el aula ordinaria con apoyos de los alumnos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 24, 2-13.

- Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms*. New Jersey. Merrill.
- Sales, A.; Moliner, O; y Moliner, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de atención a la diversidad, desde la percepción de los agentes implicados. *Estudios Sobre Educación*, 9, 119-137.
- Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei de Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação*, 10(10), 157-163.
- Sánchez, A. y Pulido, R. (2007). *El centro educativo. Una organización de y para la diversidad*. Almería. Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez, C. y Sotomayor, J. (2010) La introducción de la PDI en el diseño de actividades funcionales y significativas para dar una respuesta educativa eficaz y adaptada a las necesidades especiales de un niño con autismo: primeras reflexiones sobre su uso. En Arnáiz, P.; Hurtado, M. y Soto, F. (Coord). *25 años de integración escolar en España*. Tecnología en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Recuperado en <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/exp.html>.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill.
- Sandoval, M.; Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 117-137.
- Sarto, M. y Venegas M (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca. INICO

- Schumm, J. y Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, 169-179.
- Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona. Paidós.
- Skidmore, D. (1998). Divergent pedagogical discourses. En Haug, P. y Tøssebro, J. (eds.). *Theoretical perspectives on Special Education*. (pp. 131-143). Kristiansand: HøyskoleForlaget, Norwegian Academic Press.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International journal of inclusive education*, 5(2-3), 167-177.
- Sola, T.; López, N. y Cáceres, M. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *CEE Participación Educativa*, (18), 35-45.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Ediciones Narcea.
- Stainback, S.; Stainback, W. y Jackson, H. (1999). Hacia aulas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. (Pp. 21-36). Madrid. Ediciones Narcea.
- Stake, R. (1994). Case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed). *Handbook of qualitative research*. (Pp. 236-247). Thousands Oaks, CA, Sage Publications.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, (349), 119-136.

- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011) La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 1-15.
- Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 149-159.
- Tagiuri, R. (1968) The concept of organizational climate. En Tagiuri, R. y Litwin G. (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration.
- Talmor, R.; Reiter, S. y Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- Thomas, D. (1985). 'The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped', *British Journal of Educational Psychology*, (55), 251-263.
- Thomas, D. (2005). Restructuring teachers' labour process: the case of Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 10(2), 1-17.
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Thomazet, S. (2009) From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?, *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563.

- Tikunoff, W. (1979). Context variables of a teaching-learning event. En Bennet, D. y McNamara, D. *Focus on teaching and readings in the observation and conceptualization of teaching*. New York. Longman.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, (345), 83-110.
- Trianes, M.; Blanca, M.; García, J. y Sánchez, A. (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: Nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 325-338.
- Unicef. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado en <http://www.unicef.org/>
- Vain, P.; Silva, F.; Nudelman, S.; Cardozo, S.; Vázquez, M.; Eichler, E. y Fonseca, L. (2012). Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de misiones. el problema de investigación. En Cotrina, M. y García, M. *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Actas del XXIX Congreso Internacional de Universidades y Educación Especial. Cádiz.
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, M. y Venegas, M. (Coords.). *Aspectos clave de la inclusión educativa*. (Pp. 13-24). Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Vallejo, F. (2009) El clima de relaciones interpersonales en el aula. *Revista digital transversalidad educativa*, (13), 67-88.
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Van Drenth, A. y Myers, K. (2011) Normalising childhood: policies and interventions concerning special children in the United States and Europe (1900–1960). *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 47(6), 719-727.
- Van Reusen, A.; Shoho, A. y Barker, K. (2001). High school teacher attitudes towards inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7–20.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-129.
- Vega, A. y Garín, S. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (13), 104-120.
- Verdugo, M. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(228), 5-26.
- Vilar, M. (2009). La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades. *Sociedad y discurso*, AAU, (16), 102-118.
- Vilarrasa, A. (2003) Comprender para actuar, actuar para comprender *Aula de Innovación Educativa*, (125), 11-15.
- Villa, R. y Thousand, J. (1999). La colaboración del alumno, elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XI. En Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. (Pp. 135-178). Madrid. Ediciones Narcea.
- Villalobos, E. y Zalakain, J. (2010). *Delimitación conceptual de la inclusión social. En Discapacidad, Tercer sector e Inclusión Social*. Madrid. Editorial Cinca.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

- Vlachou, A. (2006) Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices, *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39–58.
- Walberg, H. y Anderson, G. (1968). Classroom Climate and Individual Learning, *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419.
- Warnock Committee. (1978). *Special educational needs: The Warnock report*. London. DES.
- Weiner, H. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 35(6), 12-18.
- Whitty, G. y Wisby, E. (2007), 'Real decision making? School councils in action'. London: Department for Children, Schools and Families.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-Mec.
- Wyness, M. (2006). Children, young people and civic participation: regulation and local diversity. *Educational Review*, 58(2), 209–218.
- York, J.; Giangreco, F.; Vandercook, T. y Macdonald, C. (1999). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. (Pp. 119-134). Madrid. Ediciones Narcea.
- Zabalza, M. y Cid A. (2004). Integración escolar: aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia vistos por los directores de centros escolares. *Enseñanza*, (22), 237-261.
- Zumárová, M., Cerná, M. y Holzner, J. (2011). Informal education and social climate. En *Interactive Collaborative Learning (ICL)*. 14th International Conference on

Interactive Collaborative Learning (Septiembre), (pp. 577-583). Eslovaquia.
IEEE.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

TESIS DOCTORAL
**AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
EN CENTROS DE SECUNDARIA:**
UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

TOMO II: ANEXOS

Josué Artiles Rodríguez

Las Palmas De Gran Canaria, 2014

ANEXOS



ANEXO I

REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA



ANEXO I

REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

CENTRO I, AULA I

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 23-01-2013

8:30 a 10:45 (2:15 horas)

La profesora ha hablado con a algunos alumnos, están los siete alumnos del AE sentados alrededor de una mesa, se produce un breve intercambio de frases que es interrumpido rápidamente por la docente.

T-¿Qué hiciste ayer Lorena?

L- Nada, ver la tele.

Judith interrumpe JD – Yo fui...

T-¡Te coso la boca!- responde inmediatamente la profesora. Todos ríen, incluida Judith.

La alumna termina de explicar que hizo antes de acostarse mientras todos permanecen atentos.

T-¿tú que hiciste David? Pregunta a otro chico.

Dv- comer y por la tarde jugué al call of duty

T- ¿Al que? Pregunta la profesora

Dv- Es un videojuego- responde.

T-Aaah, y tu Juan ¿Qué hiciste por la tarde?

J- Fui a logopedia.

T-¿Y nada más?

J- Y con mamá, fui a pasear.

Todos permanecen atentos a la asamblea, atienden a sus compañeros y tienen ganas de hablar.

Daniel comienza a balancearse y emite una ecolalia –si, si, si, si...

La profesora se dirige a él - ¿Qué hiciste por ayer por la tarde Daniel?- inmediatamente se elimina la ecolalia pero el alumno no responde.

La profesora vuelve a repetirle la pregunta mientras saca la agenda, toda la clase permanece atenta, respetando el turno del compañero.

J- seño...- comenta Juan

T-Tienes que escuchar al compañero- responde la profesora poniéndole una mano sobre el hombro.

La profesora repasa con Daniel lo que hizo por la tarde, Daniel asiente.

La profesora comienza a establecer una nueva dinámica relacionada con el día de la Paz. Asigna unas tareas para trabajar individualmente mientras ella continua explicando.

Mar le pregunta

M-Seño, ¿estamos en Howards?

T-¿En Howards? ¿Qué es eso?

M-El castillo de Harry Potter tiene fantasmas.

T-Ah sí, lo dices por los fantasmas- Contesta la profesora en alusión a algo que han comentado en otra sesión. Mar se pone contenta con la respuesta, como si la hubieran felicitado.

Un profesor entra en la clase e interrumpe la dinámica. Comenta algo con la profesora y, acto seguido, se va. Nadie parece haberse inmutado, únicamente levantan la cabeza y siguen trabajando.

La profesora empieza a hablar de la paz, todos se detienen, y pregunta -¿qué es la paz?- Nadie contesta.

T-David ¿Qué es la paz?

Dv-Lo contrario que la guerra.

Se rompe el hielo y todos participan aportando algo.

L-Amor.

E-Se quieren.- dice Eva.

Entra la auxiliar en el aula, saluda a todo el mundo -Hola, chicos y chicas.

Todos saludan pero permanecen atentos a la tutora que empieza a repartir unos documentos. -Juan, lee en voz alta.

Judith se levanta a buscar algo en la maleta.

Juan comienza a leer en voz alta.

El alumno se detiene y pregunta

J- ¿Qué significa esta palabra seño?

La profesora pregunta en voz alta -¿Alguien lo sabe?- Como nadie responde les dice que significa.

T -David, ahora sigue tú -

David comienza a leer y al cabo de un rato Judith deja de buscar en la maleta y se vuelve a sentar, nadie parece percatarse, siguen con la lectura.

T-Ahora continúa Mar- dice la profesora.

JD- Me he perdido- comenta Judith cuando Mar comienza a leer

Entra un profesor y le pregunta a la tutora si puede hacer un experimento en el baño del aula con ocho alumnos de otra aula. La profesora contesta que no hay problema. Entran todos en el baño. Aunque el alumnado del AE se detiene no se forma ningún barullo y únicamente mira al grupo que entra.

T-Bueno, sigo leyendo yo- contesta la profesora. Al cabo de unos minutos pregunta

T- Lorena ¿Quieres leer el siguiente párrafo?

L-Sí- Contesta la alumna y empieza a leer.

La profesora se ausenta porque la reclama el profesor del experimento pero la dinámica del aula continúa de manera adecuada sin que surja ningún problema. La auxiliar sigue atenta a los cambios de lectura.

La profesora regresa y propone un cambio de actividad

T-Vamos a sacar el cuaderno y ponemos la fecha.

Empieza a preguntar sinónimos sobre el eje central de la tarea. El alumnado permanece atento. Juan contesta de manera errónea.

T-Esa palabra significa otra cosa guapo- contesta la profesora en tono relajado.

La profesora sigue preguntando y Juan se levanta apresuradamente hacia el baño – voy a cerrar el grifo- contesta pero vuelve inmediatamente al ver que la puerta está cerrada.

La profesora continúa explicando y Daniel comienza con la ecolalia

DN-sí, sí, sí, si...

Juan está afectado, parece nervioso por no poder acceder al baño. Al cabo de un rato sale el profesor con el grupo de alumnos que han terminado el experimento.

En ese instante, la profesora comienza a mandar una actividad individual y todos se enfrascan en la tarea, parecen absortos y no muestran interés sobre el grupo que sale.

La actividad parece que hace remitir la ecolalia de Daniel y se centra en la tarea.

T-Cuéntame la sílabas y luego...- la profesora se detiene y mira un cuaderno – Muy bien David pero primero hay que terminar esto cariño.

La profesora sigue revisando –No nos salimos de la rayita, amiga.

M-Seño, ¿primero esto?- Pregunta Mar.

T-No, primero esas palabras- contesta la profesora señalando el cuaderno y, a la vez, una columna de palabras que hay en la pizarra.

T-¡Muy bien Judith!, está impresionante- dice mientras mira el cuaderno de la alumna.

Judith se pone contenta, sonrío y sigue trabajando.

Eva se encuentra mal de ánimos, se lo dice a la profesora en voz baja y ésta le pregunta si quiere hablar.

E-Si- contesta Eva.

Se dirigen a otra dependencia del aula enclave, la cocina. La auxiliar prosigue con el grupo, va observando cómo trabajan y corrige algunos cuadernos.

Ax-David, sal a la pizarra y enséñanos como lo hiciste

David comienza a realizar el ejercicio en la pizarra, algunos lo observan mientras otros prosiguen con su tarea.

Ax -Muy bien David- dice la auxiliar cuando el alumno termina.

La tutora regresa con Eva de la cocina del AE, aunque la alumna ha estado llorando se encuentra más animada.

Juan se levanta y va al baño.

T-Vamos, no se me distraigan- comenta en voz baja la profesora mientras se dirige hacia el baño. Toca y pregunta:

T-Juan, ¿has terminado?

Juan sale y regresa a su sitio.

La profesora sigue corrigiendo, se detiene en el cuaderno de Judith y le dice:

T-Cielo ¿me dejas el rojo?

Las dos corrigen las tareas pero el rojo no escribe.

L-Tome el mío seño- contesta rápidamente Lorena.

T-Gracias.

La actividad está resultando más costosa para el alumnado, necesitan concentrarse más. Juan comienza a tener ecolalias ininteligibles

J-nainan, nainaina, nainana...

El resto de los compañeros sigue trabajando, ajenos a la repetición de sonidos de su compañero. Solo David mira durante unos segundos pero no pregunta nada.

La profesora empieza a trabajar con Lorena, la alumna le enseña lo que ha realizado.

T-Está muy bien pero lo que has copiado de la pizarra está mal cariño- comenta la profesora.

T-Judith, ¿ya las copiaste todas?-

T-Ana, ¿ya las separaste por sílabas?-

Ambas contestan que no y se afanan por terminar la tarea. Todos siguen trabajando de manera ordenada.

La profesora se dirige a Juan

T-Vamos Juan, ¿Cómo se escribe?

La ecolalia que tenía desaparece y se centra en la actividad sin responder. La tutora se mantiene al lado del alumno para asegurarse de que sigue trabajando. Trabaja con otros alumnos.

T-Vamos a contar Lorena- cuenta con la alumna.-Cinco ¿y hemos puesto?

L-Cuatro- responde.

T-¡Muy bien!- exclama la tutora.

El alumnado sigue trabajando de manera individual, centrados en la tarea que tienen sin prestar atención a sus compañeros.

T-Pa / ci / fi /co, ¿Cuántas sílabas son?

JD-cuatro- responde Judith.

T-Muy bien, ¿y Pa / ci / fi /ca /dor?

JD-cinco seño.

T-¡Muy bien!, perfecto.

Tocan en la puerta y entra una persona de mantenimiento y pregunta algo a la profesora. La dinámica del aula se altera mínimamente y vuelven a centrarse en la actividad que están realizando.

Juan vuelve a repetir la ecolalia. Inmediatamente la profesora le pregunta

T-Juan ¿estás haciendo lo que te pedí?

La ecolalia desaparece y el alumno sigue trabajando.

Lorena se levanta y se acerca a la profesora para que corrija su cuaderno. La profesora le dice.

T-Cuenta conmigo; uno, dos, tres, cuatro y cinco.

L-Ah, son cinco- contesta Lorena.

T-Claro.

La profesora vuelve a intentarlo mientras implica a una compañera para que ayude a la alumna.

T-Mar, ¿puedes enseñarle esto a Lorena? ¿Sabrías?

Mar asiente, se sienta junto a su compañera y comienzan a trabajar bajo la supervisión de la profesora que, a la vez, sigue dinamizando al resto del grupo, preguntando sobre lo que están trabajando.

T-David, son indios de la India. ¿Puedes traer el globo terráqueo?

David trae el globo y la profesora le señala.

T-¿Ves? Aquí es donde tu vivías- haciendo referencia a la procedencia del alumno que es latinoamericano. -Es donde están los indios, y aquí es donde está la India, también se llaman hindús.

Juan se levanta y se va al baño.

La profesora se acerca a Eva.

T-¿Cómo estás? ¿mejor?- pregunta la profesora a la alumna que antes estuvo llorando.

E-Bien- responde Eva sonriendo.

T-Daniel, ese lápiz no tiene punta ¿lo ves?

El alumno está disperso, como ausente, balanceándose.

La profesora lo coge de la mano, el alumno se centra y le dice.

T-Vete a buscar un afilador y luego vuelves, hay que afilar el lápiz.

T-Judith, tu agenda está muy bien escrita, la letra es preciosa.

La alumna se siente satisfecha con el comentario, sonrío y se sienta.

Seguidamente Eva le da su agenda a la profesora.

T-Eva, tu agenda está muy bien pero esta letra la puedes hacer mejor ¿verdad?

T- Esto está francamente bien Juan- comenta mirando al alumno -fantástico va con tilde, muy bien.

Juan se muestra contento, muestra estereotipias mientras sonrío. Agita las manos y da palmas. El alumnado hace caso omiso a esos gestos. Mar se acerca a la tutora

M-¿Esto es así? ¿está bien?

T-Sí, muy bien.

La profesora se dirige a Eva.

T-Eva, ¿quieres hablar con el resto de la clase de lo que te sucede?- comenta haciendo referencia al estado de ánimo que tenía antes.

E-Sí, luego.

T-Bueno, vamos a realizar la siguiente actividad que ya se acerca el recreo- Comenta la tutora. La clase comienza a ajetrearse, David se levanta, Lorena abre un armario.

T-¿Cuándo hacemos los crepes? Pregunta la tutora.

DN-Ahora, dice Daniel.

T-Hoy no toca cocina ¿los hacemos la próxima semana?

Todos responden que sí, les entusiasma la idea.

Lorena sigue dando vueltas y le devuelve un bolígrafo a Judith con un golpe en la mesa.

T-Señorita Lorena, ¿eso se da así?- pregunta la tutora con un tono de voz firme.

L-No- contesta la alumna avergonzada.

T-Pues dáselo en la mano.

La profesora da una ronda a la clase y marca una tarea individual a David. Algunos alumnos se levantan, Eva y Lorena están de pie. Judith contesta algo de mala forma a la compañera.

T-¡Judith!, no le digas eso a tu compañera.

La alumna agacha la cabeza. La profesora sigue dando una vuelta y se pone con Daniel. El alumno está disperso, se balancea.

T-Daniel, vamos a hacer esto ¿verdad?- le dice la tutora mientras le pone una mano en el hombro.

T-¿quieres trabajar?

DN-Si- contesta mientras termina el balanceo

T-¡Muy bien!- contesta la profesora mientras le da un beso. Juan comienza a trabajar.

La profesora se dirige a toda la clase y pide que le den ejemplos sobre un concepto. Todos comienzan a dar respuestas atropelladas, una detrás de otra, con entusiasmo.

T-Muy bien, de uno en uno.

La tutora comienza a explicar la siguiente actividad relacionada con las preguntas. Todos comienzan a recoger y ordenar. Entrega unos documentos y explica que van a leer un poema para el día de la paz.

Daniel comienza a tener ecolalias. La tutora pide a Lorena que lea una palabra en alto.

T-Lorena, ¿Cómo se pronuncia?

L- maajaat...

T-No, está fatal, ¿Cómo se dice?

La alumna no contesta.

La profesora saca a Mar a la pizarra para que lea el poema.

David trae la tarea que le asignaron de manera individual. La tutora comienza a corregirla. Le pide que lea un fragmento.

T-David, no se te pueden olvidar las gafas, así lees peor y, además, estás más guapo con gafas.

Todos siguen atentos a la lectura a excepción de Lorena que está distraída.

T-Lorena, leyendo en voz baja- le comenta la profesora. La alumna sonríe y sigue leyendo.

Cuando han terminado la tutora pone una canción en el reproductor y les pide que escuchen la letra de la canción. Todos se muestran alegres con la actividad. Algunos conocen la canción.

JD-Ponla otra vez, seño.

M-Bonita la canción- responde otra alumna.

T-vamos a ponerla otra vez.

La tutora pone la canción y se acerca a Lorena.

T-¿estas cansada?- le pregunta mientras le pone las manos en los hombros.

L-No

Luego se acerca a Juan.

T-Taladras el folio con tu actividad y lo guardas en tu carpeta.

Juan se levanta y comienza a hacer lo que le han pedido. La música anima el clima de la clase, algunos se dispersan. La profesora baja el volumen.

Juan se mete en el baño y vuelve a salir.

La profesora les comenta que va a leer algo. Todos están atentos.

L-¿Javier está triste? Pregunta Lorena.

T-Triste estoy yo porque no le das un palo al agua- Contesta la tutora. La alumna, y el resto de la clase, ríen y se alborotan.

T-¡Vamos, silencio!

La profesora lee el fragmento de un poema y les indica a los alumnos que van a trabajarlo para el día de la paz. Suena el timbre del descanso y la tutora les indica que lo verán más adelante.

T-Recojan todo eso antes de salir.

Los alumnos van saliendo hacia el patio a medida que colocan el material.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

HUERTO ESCOLAR DEL AE 24-01-2013

12:30 a 13:15 (0:45 horas)

Los siete alumnos, la tutora y la auxiliar entran en el cuarto del material. De manera ordenada van buscando su material para trabajar, botas de agua y batas. La profesora se acerca a Daniel.

T-Tienes eso mal abrochado, cariño.

Daniel se deja abrochar la bata y la tutora le comenta.

T-Mira como lo hago y ahora sigues tú, ¿vale?

La profesora termina de ejercer de modelo y Daniel termina de abrocharse la prenda.

Ax-Judith, ¿Por qué no te recoges el pelo? Es mejor, así no te ensucias- comenta la auxiliar.

T-¿Quién va a querer regar hoy? Pregunta la tutora.

Varios contestan –yo, seño.

T-Vayan estirando la manguera.

T-Juan, venga ¿de qué pie es esa bota?

La tutora se dirige a Juan y empieza a indicarle como debe ponerse la bota. Terminan de cambiarse y bajan al huerto. Se colocan en sus puestos para regar. A pesar de querer empezar, están entusiasmados por la actividad, esperan por los demás. La profesora da la indicación y comienzan a regar el huerto.

T-David, el agua sale fuerte, bájalo un poco y no le des directamente a la planta.

DV-Vale seño.

Todos están en puestos diferentes, están realizando diversas tareas y saben de antemano que es lo que deben hacer.

M-Arranca malas hierbas- le dice Mar a Daniel señalando una parcela del huerto.

DN-Arranca malas hierbas- repite Daniel, y se dispone a la tarea junto con Juan.

Judith está trabajando su parcela y mira cómo trabaja Mar.

David está regando mientras Lorena y Eva le ayudan a desenganchar la manguera de los arbustos mientras la tutora los observa.

T-David, vayan repartíéndose la tarea.

La profesora se acerca a ellos.

T-No me mojes David, no te vengues de mi- dice la tutora bromeando mientras los alumnos se rien.

Judith comienza a hablar con Mar.

JD- Quita las hojas muertas y corta las plantas.

Mar comienza a hacer lo que le indica su compañera

JD-¡Muy bien! Mar, lo estás haciendo bien.

M- Gracias Judith.

JD- Espera que yo te ayudo- Comenta Judith mientras baja a la parcela de Mar, se mete y comienza a ayudar a su compañera arrancando hierbas muertas.

Juan y Daniel parecen estar muy concentrados en la tarea, durante el transcurso de la actividad no han realizado ecolalias ni estereotipias y se encuentran relajados trabajando.

Los alumnos que están regando se acercan a la parcela donde se encuentran Mar y Judith que ya han terminado. Ahora Lorena es la que tiene la manguera y termina de regar la última parcela.

Algunos alumnos han terminado sus tareas. La profesora se acerca a la escalera.

T- Venga, vamos a cambiarnos que se hace tarde.

En el cambio de las botas se producen más interacciones. David esta saltando para quitarse la bota.

JD- ¿Qué haces? No saltes loco- comenta Judith.

Daniel está con una estereotipia en ese momento, se le ve ausente.

E- Eh, siéntate ahí colega.- le dice Eva a Daniel, le señala un asiento para que se cambie.

Daniel deja la estereotipia, se sienta y comienza a cambiarse.

Lorena y Eva esperan a Mar para que termine de cambiarse. Mar recoge las botas de Judith.

JD- Gracias señorita.- contesta Judith a su compañera.

Van saliendo todos hacia el aula.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 29-01-2013

8:30 a 9:55 (1:25 horas)

Cuando comienza la clase los alumnos abren sus libretas y comienzan a realizar tareas individuales. Comienza en una actividad colectiva en paralelo. Hay seis alumnos porque David no asistió hoy a clase. Todos están atentos a la tutora.

T-¿Claudia lleva “L”?

-¡Sí! -¡No!- se escucha al unísono. La profesora pregunta.

T-¿deletreamos la palabra?

Todos deletrean muy despacio. Juan comienza con una ecolalia.

J-nianina, nianina, nianina...

La profesora vuelve a preguntar

T-¿Otro nombre de la clase que tenga la letra “L”?

M-Lorena- Contesta Mar

T-Vamos a ver.

Todos deletrean el nombre. Cuando terminan la profesora felicita a Mar que parece bastante satisfecha.

JD- Ingrid- Comenta Judith.

T-¿Ingrid lleva “L”?- Pregunta la tutora. Judith no contesta. -Judith, Ingrid no lleva “L”.

T- Bueno, vamos a seguir con la actividad.- Pide la profesora y todos vuelven a concentrarse en la tarea que tienen en el cuaderno. Se forma un ambiente distendido de trabajo. Judith, Mar, Eva y Lorena hablan de cuando en cuando sin perder el ritmo de trabajo.

M- ¿Qué haces?.- Pregunta Mar.

E- Esto.- Contesta Eva enseñando la libreta.

La profesora está trabajando con Juan, que ya sigue con la ecolalia aunque en voz baja, y Daniel. Entra la auxiliar, saluda al alumnado y se sienta con Eva, Mar Judith, y Lorena. La auxiliar le pregunta a Judith por su libreta.

Ax- ¡Qué libreta más bonita! Mira, es una carta de felicitación de cumpleaños ¿no?

JD- Sí, de mi novio.- Contesta Judith.

Ax- ¿Cuántos novios tienes tú?- Contesta la auxiliar en tono jocoso.

El resto de la clase sigue trabajando, solo los más cercanos a Judith levantan la cabeza alguna vez para escuchar la conversación.

La Profesora marca dos tareas a Juan y Daniel. Juan ya no tiene ecolalia y está concentrando. Levanta la cabeza y mira a la profesora.

J-¿hoy toca tortitas?

T- No Juan, el próximo día toca cocina, entonces hacemos tortitas.

Todos están trabajando en sus cuadernos, de vez en cuando se forma un pequeño alboroto porque hablan a la vez tres alumnos.

T- Vamos Lore, déjame el cuaderno.- Le pide la tutora.

Lorena se acerca y comienzan a corregir. Juan comienza con una ecolalia, en voz baja, y una estereotipia, dando palmadas y balanceándose. La clase no le presta atención. La profesora se dirige a Eva.

T-Eva, la parte de atrás también se usa, debes escribir toda la libreta.

Mar se levanta para ir a buscar un corrector. La tutora termina de corregir la libreta de Lorena y se acerca a Juan.

T-Juan, Estás muy distraído.- Le dice tocándole la mano.

J-No.- Contesta Juan.

T-Estás trabajando poco, estás distraído.

J-¡No!, me porto bien.

T-Sí, te estás portando bien, pero tienes que trabajar más.

Juan se centra en su cuaderno y se pone a trabajar.

Ax-Profesora, ¿Sabes que Mar se va de viaje?- comenta auxiliar.

T-¿Si? ¿a dónde?

Ax- A Suecia...- comienza la auxiliar.

T-No, deja que me lo cuente ella.- Comenta la tutora.

Mar empieza a hablar con entusiasmo.

M- A Suecia, Holanda, Estocolmo. ¡Estocolmo va con “L”!.- Comenta en referencia a la actividad con la que comenzaron la sesión.

T-¡Es verdad!, Muy bien Mar.- Comenta la tutora. Mar sonrío.

Juan empieza a tener una ecolalia.

J-nianina, nianina, nianina...

Se levanta y se entra en el baño. Todos están trabajando de manera distendida. Contestan a alguna pregunta de la auxiliar y siguen con su actividad.

T-A ver Dani, no me gusta nada esto.- comenta la tutora mientras corrige la libreta de Daniel.- La “E”.

DN-La “E”.- Contesta Daniel.

T-Y la “R”.

DN-Y la “R”.- vuelve a contestar.

Juan está en el baño y se escuchan las ecolalias.

T-Juan, fuera del baño, ¡Ya!- comenta la tutora.

Se levanta y toca en la puerta.

T-Nos damos prisa ¿vale?

Las ecolalias parecen haber desaparecido y la profesora se sienta con Daniel. La auxiliar sigue con Judith, Mar, Eva y Lorena.

Ax-Si en Gran Canaria no hay ríos escribe el nombre de un barranco, ¿conoces alguno?-
Pregunta la auxiliar.

L-No.- Contesta Lorena-

Ax-¿Y el Guinguada?, estuvimos de excursión.

L-Aaah si.- contesta.

Ax-Eva, ¿Qué es un barranco?

Eva no contesta.

Ax-Déjame la libreta.- le dice la auxiliar.

La profesora está trabajando con Daniel. Mar se le acerca para que le vea la libreta.

T-¿Tu qué crees? ¿Lo puedes hacer mejor?- Le contesta después de darle un vistazo al cuaderno de Mar.

M-Sí.- Contesta ella.

T-Lo puedes hacer mejor, ¿vas a hacerlo?

M-Si

T-¿Sin bailar ni cantar, concentrada?

Mar asiente y se va con su cuaderno a seguir trabajando. El resto de la clase sigue trabajando sin perder la atención.

Juan sale del baño, se dirige a la tutora y le da un beso sonoro en la mejilla.

T-¡Hombre!, ¿ya apareciste?-

Juan se sienta, abre el cuaderno y mira a la tutora.

J-A trabajar, seño, ¡a trabajar!.- Enfatiza.

El resto de los alumnos sigue buscando información sobre los barrancos y los ríos, están concentrados en sus tareas. Juan quiere levantarse otra vez. La profesora mira a Juan.

T-Juan, ¿tú quieres quedarte sin recreo? ¿Te vas a poner a trabajar?- dice la tutora con rostro serio.

J-¡No seño!, hoy es el día de la paz.- comenta Juan haciendo referencia a la subida de tono de voz.

La profesora y algunos alumnos se ríen.

T-Venga, a trabajar.

La tutora se sienta con Daniel y comienza una lectura conjunta. Judith, Mar, Eva y Lorena están concentradas en la tarea mientras la auxiliar les ofrece ayuda. Juan comienza una estereotipia sonora, dando palmadas y balanceándose, parece nervioso. Todos miran pero durante algunos segundos pero vuelven a sus tareas.

T-Juan, ¿Qué te compró hoy Nicolás?.- comenta la tutora.

Juan parece salir de la ecolalia, se centra en la profesora.

J-Unos donuts.

T-¡Qué bien!, vamos a seguir trabajando.-

Juan se centra en su tarea. La profesora mira a los alumnos del fondo.

T-Ana, estás escribiendo torcido, ¿no te has dado cuenta?

Ana se queda mirando la libreta.

Juan se gira hacia la profesora.

J-Te quiero mucho, ¿me das un beso?

La profesora le da un beso y le pide que siga trabajando. Juan sigue con su cuaderno. El resto de la clase sigue trabajando sin prestar atención al incidente del beso.

T-Lorena, ¿acabaste la actividad?

L-Seño, un momento.

T-Cuando acabes me la traes.

Mar se levanta para enseñarle la libreta a la tutora.

T-Vamos a ver.-

Comienza a corregir el cuaderno.

T-Mar, ¿y esto?, está sucio ¿no? Venga, a limpiarlo.

Mar se va directamente a su sitio a hacer lo que le han pedido. Juan comienza a dar palmadas.

T-Juan, trae el cuaderno de tu rincón.- comenta la profesora.

J-¡No!, del rincón no.

T-¿Por qué?

J-Yo me porto bien.

T-¿y eso que tiene que ver? Yo lo que quiero es la libreta que está en el rincón ¿tienes miedo del rincón? ¿Por qué?

J-Yo me porto bien.

T-Juan, ¿Quién te castiga con el rincón?- le pregunta la tutora.

Juan no contesta.

T-Me da que alguien le ha castigado mandándolo a un rincón.- le dice la tutora a la auxiliar.

El alumnado sigue trabajando en sus tareas mientras Juan comienza a trabajar. Mar vuelve con la libreta limpia. La profesora la abre.

T-Tienes que trabajar bien, no eres una niña pequeña.-

Sigue mirando el cuaderno.

T-¡Muy bien!, ahora sigue con la tarea y coloca esto en el rincón.

Lorena se levanta también para corregir. Juan y Daniel están concentrados en su actividad. Eva y Judith están trabajando la tarea con la auxiliar.

Ax-¿Te contó Judith cuanto comió en la fiesta?- Pregunta la auxiliar a la tutora.

Judith asiente sonriendo.

T-Miedo me da.- Contesta la tutora.

JD-Croquetas, tortilla, bocadillos.- comenta Judith.

T-Eso es mucho ¿no?

La profesora sigue corrigiendo la libreta de Lorena.

T-¿Qué palabra va con mayúscula?.

Lorena se queda pensativa pero no contesta.

T-Lorena, los nombre van en mayúscula.

L-Es verdad.- Responde la alumna mirando a la profesora.

T-Por ejemplo, los nombre de personas, los de perros, ¿tienes perro Mar?

M-Sí.

T-¿Cómo se llama?

M-Pipo.

T-Esa P ¿Cómo va?

M-En mayúscula.- Responde la alumna que sigue trabajando en su cuaderno.

T-¡Muy bien!

La docente concluye la sesión diciendo al grupo clase que recojan sus cosas para salir del centro.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

HUERTO ESCOLAR DEL AE 30-01-2013

12:30 a 13:15 (0:45 horas)

El alumnado llega del descanso de recreo, entran en el aula enlace y se dirigen a sus sitios.

T-Ahora toca huerto.- Comenta la tutora.

Los alumnos sonrían, se levantan, algunos hablan entre ellos en voz baja.

T-Vamos a recoger las cosas y al huerto.

Salen del aula en silencio y se dirigen al huerto. Cuando entramos en el cuarto del material todos recogen sus botas y se sientan.

Ax-Vamos chicos, nos ponemos las botas que se va la hora.

Daniel se sienta y empieza a quitarse los zapatos, Lorena ya ha terminado de ponerse las botas y los guantes. Mar ayuda a Judith a abrocharse la bata, cuando termina se pone la suya.

T-¿Quién va a regar hoy? Daniel, ¿tú quieres regar hoy?

DN-Sí.- responde.

A Eva le duele la cabeza, parece tener fiebre, la tutora se pone con ella a un lado y la alumna la abraza. Se sientan y Mar se acerca a ver cómo está, se sienta a su lado sin decir nada.

Juan empieza a colocarse las botas y comienza con una ecolalia en voz baja.

Lorena recoge unos guantes y se acerca a Juan.

L-Toma Juan, tus guantes.

Juan se centra y la ecolalia parece remitir mientras. Se pone los guantes.

T-Dani, tienes las botas al revés.

Daniel mira sus botas.

T-Fíjate, esta va aquí- comenta la tutora.

Daniel empieza a cambiarse las botas mientras la auxiliar lo ayuda.

Ax-¿Vamos bajando?- comenta la auxiliar.

Todos empiezan a bajar, incluida Eva que parece encontrarse mejor.

El alumnado va bajando y empiezan a ocupar posiciones. Todos se ponen cerca de la manguera. Lorena se acerca a Judith.

L-Vamos Judith, que es para hoy.

JD-¡Espera!, estoy con esto- dice señalando la manguera.

Juan es el que tiene el extremo de la manguera mientras Lorena y Eva lo ayudan a arrastrarla. La auxiliar abre la llave de paso de agua y Juan sonrío.

Daniel se pone en otra parcela a arrancar malas hierbas.

Todos quieren usar la manguera y se ponen en fila, guardando cierta distancia, agarrándola.

Juan comienza a regar la siguiente parcela y, sin querer, moja a algunas compañeras.

M-¡Cuidado! Juan, que me mojas- dice Mar.

JD-¡Cuidado, cuidado!- comenta Judith casi al unisono.

La profesora observa la escena e interviene.

T-Cuidado Juan, apunta al suelo y no le des directamente a la planta.

Daniel sigue arrancando malas hierbas. Eva suelta la manguera y empieza a arrancar malas hierbas de la parcela que ha sido regada por lo que, al quitarlas, moja sin querer a la auxiliar.

Ax-¡Aaaaargh!- grita la auxiliar.

Todos estallan en una sonora carcajada.

Ax-Claro, Eva pensó que como llevo un ancla marinera dibujada en la camiseta me podía mojar- bromea la auxiliar.

Juan sigue regando parcelas, algunos compañeros de la clase le siguen. Daniel deja lo que está haciendo y se acerca, se para a su lado.

T-Daniel ¿vas a regar?, ven para que cojas la manguera- comenta la tutora.

L-Dani, por aquí- le dice Lorena.

Daniel se acerca y empieza a regar la siguiente parcela. Sus compañeros le ayudan a arrastrar la manguera. Juan, Judith y Lorena empiezan a arrancar malas hierbas.

T-Dani, que bien riegas, ¿a que no me mojas?- bromea la tutora desde lejos.

Daniel sonrío de manera pícara. El resto de compañeros empiezan a reírse, de manera histérica. Daniel levanta la manguera para intentar mojar a la profesora, sin llegar hasta el final.

T-jajajajajajaja- La tutora se carcajea mientras corre por el huerto.

El resto de los alumnos están de buen humor, algunos sonrían, otros se ríen abiertamente.

T-No me mojas, no me mojas- canta la profesora corriendo.

Daniel hace otro gesto para mojarla y sonríe. La tutora se acerca a Eva, Mar y Judith y les propone tareas señalando algunas parcelas. Todos aceptan encantados y comienzan a colocar piedras y a limpiar la parcela. La auxiliar se acerca a Daniel y le dice que vaya terminado.

Ax-Ya es la hora- dice la auxiliar

T-Bueno chicos, vamos acabando- comenta la tutora que aun sonríe mirando a Daniel.

Todos van recogiendo, algunos se dirigen al cuarto y comienzan a quitarse las botas. Lorena y Daniel van a cerrar la llave de paso del agua.

T-Vamos chicos- les dice la tutora.

Lorena y Daniel se dirigen al cuarto, son los últimos en cambiarse mientras algunos están colocando cosas en las estanterías. Cuando todos han terminado vuelven al aula.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALIDA AL ENTORNO (SUPERMERCADO)

31-01-2013

10:00 a 10:45 (00:45 horas)

La profesora comienza a explicar la actividad que se llevará a cabo en el entorno del centro. Todos están atentos a la tutora. El alumnado parece estar entusiasmado con la tarea que van a realizar. Hay seis alumnos ya que David no asiste hoy a clase.

T-Vamos a comprar en el supermercado el material para el botiquín.

El alumnado se pone contento, algunos sonríen, hay un pequeño alboroto.

T-Hay que hacer una lista con lo que nos falta.

Todos se ponen a buscar lo que le falta al botiquín para poder ponerlo en la lista.

T-Lore, Eva, escriban la lista. Vamos a comprar gasas. ¿Alguien sabe para qué sirven?

J-Limpiar.- contesta Juan.

T-¡Muy bien!.

Judith se acerca a la profesora para que le revise la tarea. La profesora termina de corregir el cuaderno, se levanta y se acerca a la pizarra.

T-¿Qué vamos a comprar?- y comienza a escribir mientras comenta- Gasas, alcohol, tiritas. ¿Algo más? ¿Está todo apuntado? Pues vamos recogiendo que nos vamos al super.

Todos guardan sus cosas y se preparan para la actividad. Eva y Lorena terminan la lista.

Ax-¡Vamos chicos!.

Se levantan y van saliendo. La profesora los para.

T-¿Y las bolsas de la compra?

Los alumnos cogen algunas cosas.

Nos dirigimos al supermercado. Los alumnos van saliendo al patio, hay más alumnos del centro y algunos de ellos saludan. Se dirigen a la puerta de salida. Juan se adelanta.

T-Juan, espera a tus compañeros.

Van caminando con la profesora y la auxiliar entre ellos, hablan, algunos se ríen. Juan se va adelantando, parece que tiene prisa por llegar.

T-Juan, más despacio. ¿Qué vamos a comprar?

Juan se para.

J-Cosas para el botiquín.

Cuando entran en el centro comercial se hace el silencio, se agrupan, aunque siguen caminando al mismo ritmo. Hay una exposición doble, por un lado trajes de carnaval y, por otro, coches clásicos. El grupo clase se va parando mientras Juan parece impacientarse y quiere seguir caminando.

T-Juan, ¿esto qué es?

J-Un disfraz del carnaval.

T-Muy bien.

Prosiguen y entran en el supermercado. Eva y Lorena cogen una cesta y se dirigen hacia una estantería con trajes de carnaval. Todos las siguen.

Ax-Juan, ¡mira!, el disfraz de bombero.- comenta la auxiliar.

T-Es verdad, el que te gustaba.- dice la tutora.

Juan mira el disfraz durante unos segundos y sigue caminando. Salen de la zona de disfraces y se agrupan, caminan formando un conjunto que se divide cuando aparece algo que les gusta. Todos se dirigen hacia el espacio donde están los productos de la lista. Se separan, algunos miran unos productos mientras otros están con la lista.

Parecen contentos, llevan a cabo la actividad de manera distendida pero sin perder de vista la tarea asignada. Lorena está mirando alguno de los productos. Mar escoge uno.

T-El más barato, busquen el más barato.

Los alumnos empiezan a mirar los precios de los productos de la lista. Leticia levanta un paquete pequeño.

T-Lorena ¿es ese el más barato?

L-Sí.- Afirma sonriendo.

AX-También hay que llevar cuatro botellas de alcohol. Comenta la auxiliar

JD-¿y tiritas?- Pregunta Judith.

Ax- Sí, también, cuatro cajas.

Lorena y Eva son las que parecen llevar el peso de la actividad con el apoyo de sus compañeros.

JD-Mira ¿y esta?- Comenta Judith mientras señala hacia la estantería.

M-¿Es más barata?.- Pregunta Mar

T-Chicos, Es más barato el paquete grande que el pequeño- comenta la tutora.

M-Seño, ¡mira!- dice Mar señalando un producto.

T-No, es un termómetro y no tenemos que llevarlo ¿verdad?

Ya tienen todos los productos en la cesta y se dirigen a la línea de cajas. Se forma de nuevo un grupo que camina por el supermercado. Se separan a medida que ven productos que les interesa pero vuelven a unirse al poco tiempo.

En la línea de caja guardan silencio. En fila india esperan el turno para pagar. Cuando llega el turno de pagar Eva saca la bolsa mientras Lorena, y el resto de sus compañeros, sacan los productos. Efectúan el pago y Eva coge la bolsa.

T-¿Alguien ayuda a Eva?- Pregunta la tutora.

J-Yo- Contesta Juan que coge la bolsa mientras mira a la exposición. Parece como liberado después de haber terminado la tarea y va algo más despacio.

J- ¡El auto, el auto!- dice refiriéndose a la exposición.

T-¿Quieres verlos?

Juan asiente con la cabeza. La profesora los lleva unos minutos a ver la exposición y regresan al centro.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 06-02-2013

8:30 a 10:45 (2:15 horas)

El alumnado acaba de entrar en el aula. Mar y Judith hablan mientras se dirigen a la mesa de asamblea junto con el resto de los compañeros, comienzan a dejar sus cosas en sus pupitres. Falta David porque está enfermo.

Juan se levanta, va al baño y vuelve. Algunos alumnos hablan en voz baja mientras la profesora entra y saluda.

T- Hola, ¿Cómo están?

-Bien- contestan algunos.

T- Vamos a hablar un rato ¿vale?

El grupo clase deja el cuaderno, los materiales y se centran en la conversación que van a mantener. Juan parece algo nervioso.

T- Juan, ¿Cómo estás? ¿Estuviste malo?

J- Malo, con fiebre.

T-¿Cuánta fiebre?

J- 2

La profesora lo mira y le pone una mano sobre la suya, Juan se relaja.

T- Juan, ¿se puede tener dos de fiebre?

J- No, 38.

La profesora recuerda a todos que hacer si tenemos fiebre. Los alumnos escuchan. Algunos repiten lo que comenta la profesora, otros anticipan las respuestas. Judith no quiere hablar.

T- Bien, seguimos, Lorena ¿qué hiciste ayer?

L- Ir al logopeda.

T- ¿y qué hiciste?

L- Las palabras en el ordenador.

Los alumnos están atentos a las personas que hablan. Mar llama a Judith pero la profesora las llama al orden con una mirada y siguen atentas a la tarea.

T- Eva, ¿qué hiciste ayer?

E- Fui al gabinete.

T- ¿a qué hora?

E- A las diez.

T-¿Estás segura? a las diez la gente está en la cama durmiendo. Recuerda que debes llevar reloj para controlar la hora.

La alumna asiente. La clase permanece atenta pero Daniel parece nervioso y Juan no está atendiendo. La profesora los centra tocándoles la mano. La tutora mira a Mar y Lorena que prestan atención a una revista que está encima de la mesa, entre las dos alumnas.

T- A ver, esa revista me la llevo a casa si no la guardan.

Las alumnas guardan rápidamente la revista, están sonrojadas porque la tutora les ha llamado la atención.

T- Bien, hicieron algo interesante ayer, quiero que escriban lo que pasó

Los alumnos asienten, todos quieren hablar. La tutora les dice que escriban lo que hicieron para que lo cuenten bien ordenado. Todos comienzan a escribir. Juan empieza con una estereotipia, se levanta y entra en el baño.

El grupo clase parece relajado mientras hace la tarea y rara vez se distraen. La profesora se levanta, va a la pizarra y escribe.

T- El parque que visitaron ayer ¿cómo se llama?

M- Santa Catalina.

T- Pues quiero que me cuenten que les ocurrió ayer en el parque, algo que fuese interesante. ¿Qué pasó allí?

Juan sale del baño y se sienta. La tutora se acerca a Juan y a Daniel para trabajar de manera más individualizada.

T- Juan, vamos a ver qué es lo que te ha pasado.

J- Estaba malito.

T- Vale, vamos a escribir todo lo que te paso.

Juan se centra en la tarea y rápidamente se pone a escribir lo que le ha dicho la profesora. La tutora se acerca a Judith.

T- ¿Por qué no querías hablar?

JD- Estoy triste.

T- ¿y eso?

JD- Ya no tengo novio.

T- No pasa nada, es normal que estés triste.

Las alumnas más cercanas están atentas a la conversación, la profesora mira alrededor y vuelven a sus actividades.

La alumna asiente, la tutora le pide que escriba que es lo que le paso ayer y empieza a trabajar en la tarea. La profesora se dirige a todos los alumnos.

T- ¿A qué está dedicado el carnaval de este año?

Se crea un pequeño revuelo, algunos dicen simplemente "al carnaval". Todos miran a la tutora que levanta la mano.

T- Al carnaval de Venecia, no se olviden en la redacción que es algo que vieron ayer.

El grupo clase asiente. La tutora se acerca a Eva y a Lorena y les pide que vayan al despacho de secretaría a pedir material. T- Lorena y Eva, cuando entren al despacho ¿qué tienen que hacer?

E- Saludar antes.

T- ¡Muy bien!, y me traen el material ¿si?

L- Si señor.

El resto de la clase está realizando la tarea solicitada.

La tutora se sienta a trabajar con Juan y Daniel que están empezando a dispersarse. Mar le pregunta a Judith como se escribe una palabra pero la alumna no sabe explicarle, se vuelve hacia la tutora.

M- ¿Cómo se escribe guagua?

La tutora se levanta y escribe la palabra en la pizarra para toda la clase. Mar y Judith asienten y siguen trabajando.

Tocan en la puerta, entra la auxiliar y saluda a todo el grupo, detrás vienen Lorena y Eva que regresan del despacho de secretaría.

Ax- ¡Hola!

- Hola- contesta el grupo.

Siguen trabajando. Lorena y Eva, entregan a la tutora lo que les pidió, se sientan y continúan con la tarea que estaban realizando. Juan empieza con una estereotipia.

T- Juan, ¿Vamos a trabajar?

Juan asiente, la estereotipia parece remitir y se centra completamente en su cuaderno. Daniel, aunque está mirando fijamente su actividad parece ausente. La tutora se acerca.

T- A ver, ¿así?

La tutora le coge su mano y la guía por el cuaderno. El alumno continúa el trazo por sí mismo.

T- Muy buen, y ahora- La tutora vuelve a guiarlo- ¡perfecto!.

Daniel continúa solo la actividad que tiene asignada. La tutora comienza a dar una ronda alrededor del grupo clase. La auxiliar está sacando material. El alumnado sigue trabajando y, alguna vez, interactúan con el compañero que tienen de frente o a un lado, generalmente para pedir algo. Daniel parece nervioso.

DN- ¡Vamos!

Ax- ¿A dónde?

DN- a la guagua.

Ax- Todavía no es la hora.

El grupo clase atiende a lo que comenta su compañero Daniel y, en poco tiempo, vuelven a sus actividades.

J- Yo quiero café.

Ax- ¿estás loco?, si te doy café te voy a buscar a la playa- comenta bromeando la auxiliar. Algunos alumnos se ríen.

Daniel se levanta, recoge sus cosas y se dirige a la puerta.

DN- Quiero irme.

La tutora se levanta, se acerca al alumno. El grupo clase abandona su tarea y se centra en la escena. La tutora lo trae hasta su asiento explicándole que todavía no es la hora de irse.

T-Tenemos que trabajar, luego viene la guagua.

El resto del alumnado vuelve a sus tareas. La profesora cambia la actividad que está realizando Daniel por otra más motivadora que también está relacionada con el carnaval. Judith comienza a hablar en voz baja con Mar. La tutora se da cuenta.

T- Señorita Judith, la estoy viendo.

Las alumnas sonríen y vuelven a sus cuadernos. Daniel comienza a trabajar en la nueva actividad con la auxiliar, ahora parece estar muy motivado y presta atención a lo que hace.

La auxiliar se sienta entre Juan y Daniel con el objetivo de mantenerlos centrados y que no pierdan la atención. La tutora se encuentra en el extremo opuesto del aula revisando y apoyando al resto del alumnado.

Eva le enseña la tarea que ha realizado a Judith. Lorena le da su cuaderno a la profesora que empieza a leer.

T- ¡Muy bien Lorena!, que diferencia.

Lorena se alegra, recoge su cuaderno y se sienta. El alumnado está realizando sus trabajos de manera distendida, parecen relajados. Eva acaba su tarea y comienza a

hablar con Lorena que también ha terminado. La tutora se acerca a Lorena y vuelve a dar su opinión sobre el cuaderno que le ha corregido recientemente.

T- Estoy muy contenta contigo Lorena, como has progresado.

Ahora Lorena se ruboriza, se le nota alegre por las palabras de la tutora. Eva entrega su tarea a la profesora, está atenta a la respuesta.

T- Eva, está bien pero hay que esforzarse un poco más. Lo que me cuentas no sucedió ayer sino en los carnavales del año pasado ¿no es verdad?

La alumna asiente, recoge su cuaderno y sigue trabajando. El resto del alumnado esta con sus tareas. Los que van terminando empiezan a pintar una máscara veneciana. Mar comenta los pasos de lo que escribe en su cuaderno, *parece reforzar lo que está haciendo*.

Daniel sigue trabajando con la auxiliar, está pintando la máscara, se para y mira a la auxiliar.

D- Nos vamos a casa.

Ax- No es la hora.

Esto parece tranquilizar al alumno que vuelve a coger los utensilios y sigue pintando la máscara.

JD- Señor, ya termine.

La tutora se acerca a Judith. Tocan en la puerta, entra un profesor y pregunta algo a la tutora. La clase mira a la persona que acaba de interrumpir pero sigue con sus actividades inmediatamente. Juan comienza a tener una estereotipia, parece estar nervioso. El profesor se va. Juan se relaja.

T- A ver, vamos a seguir corrigiendo Judith.

La tutora y la alumna empiezan a revisar juntas la tarea y la profesora le hace alguna corrección con el bolígrafo.

T- ¡Perfecto!

Mar se acerca, le muestra su cuaderno y la profesora le dice que lea en voz alta lo que ha escrito. Cuando Mar termina le corrige algunas cosas.

T- ¡Muy bien! ¿Ves como estás escribiendo mejor y ya no te comes las palabras?

M- ¡Sí!

Juan empieza con una estereotipia, levanta los brazos y palmea. La auxiliar coge a Juan de la mano.

Ax- ¿Terminaste mi amor?

Juan parece relajarse, se sienta y continúa con la tarea.

La profesora se levanta sin decir nada y se dirige a la pizarra. Empieza a escribir palabras del eje temático de la sesión y hace tres listados. El alumnado alterna la atención entre sus tareas y lo que hace la profesora.

T- Bueno, vamos con otra actividad, los que vayan terminando copiamos estas palabras.

Tocan en la puerta y entra el profesor que había venido antes. Entrega documentos a la tutora. La clase sigue con sus tareas pero Juan empieza a ponerse nervioso. El profesor se va y Juan se tranquiliza.

Ax- ¡Muy bien Daniel!, ahora vamos a recoger esto.

Daniel se levanta y comienza a llevar las cosas a la cocina del aula enclave. La auxiliar lo acompaña. El grupo clase está terminando la actividad anterior, los que ya han terminado comienzan realizar lo que les pidió la tutora.

Eva se levanta para corregir su actividad, se la entrega a la auxiliar que está trabajando con Daniel. La auxiliar corrige en voz baja el cuaderno de Eva mientras Lorena está atenta a la corrección de su compañera. Judith y Mar siguen trabajando intensamente.

Daniel deja lo que está haciendo, se muestra nervioso.

DN- Nos vamos, viene mama.

L- No, mama está trabajando- contesta su compañera.

Ax- Es verdad, está trabajando.

Juan levanta su cuaderno, parece alegre, lo muestra en alto a la tutora y la auxiliar.

J- ¡Ya está!

Ax- ¿puedes leerlo?

Juan comienza a leer lo que le había pasado cuando estaba enfermo de gripe. La auxiliar está detrás con las manos en los hombros mientras lee. La clase escucha a Juan hasta que termina.

T- ¡Bien!, ahora hacemos esta actividad.

La tutora señala la pizarra y se lleva a Juan para explicársela individualmente. Daniel sigue trabajando aunque tiene ganas de irse. Juan regresa de la pizarra y se mete en el baño. Judith se acerca con su tarea a la profesora que observa la tarea y abre mucho los ojos.

T- Judith, las frases van una debajo de otra, una debajo de otra, pareces una anarquista- Comenta la profesora sonriendo mientras le aprieta los mofletes a la alumna que se ríe.

Juan sigue en el baño del aula enclave, se le escucha hablar pero no se entiende lo que dice, nadie dice nada. El alumnado no presta atención a lo que sucede en el baño y continúa con sus labores, aunque hablan entre ellos lo hacen en voz baja y no dejan de lado sus obligaciones.

En el baño comienzan a escucharse objetos moviéndose, se hace el silencio durante unos segundos y luego comienza a escucharse la voz ininteligible de Juan. La auxiliar se acerca al baño.

Ax- Juan, ya ha pasado mucho tiempo.

Juan sale del baño y la auxiliar lo lleva al ordenador, se sienta con el alumno y comienza a explicarle una tarea. Juan parece motivado.

La tutora sale del aula, los alumnos siguen con su tarea. Se escucha jaleo en el pasillo de un grupo de alumnos que tocan en las puertas y salen corriendo. Eva se levanta, abre la puerta y se dirige a los alumnos del pasillo.

E- ¡Ya está bien!

Los alumnos miran para Eva que vuelve a cerrar la puerta. Fuera no se escucha nada. Eva se dirige a su sitio y todos siguen con su rutina. Lorena y Mar se acercan con su cuaderno a la auxiliar que los corrige.

Ax- ¡Muy bien!, como están mejorando estas niñas. Vamos a archivar la actividad.

Las alumnas se miran satisfechas. La tutora entra en el aula y se acerca a Daniel, que sigue con la idea de irse, y lo convence para que siga trabajando. La tutora rodea la mesa y se pone detrás de Eva y Judith.

T- ¡Perfecto!, esto ya es otra cosa ¿no?

Eva sonríe.

T- Vamos a taladrar la actividad y a archivarla, no se olviden de la fecha.

Juan sigue con su tarea en el ordenador, parece tranquilo mientras trabaja. El alumnado se va levantando, ordenando sus materiales y archivando las tareas de manera silenciosa y disciplinada.

Tocan en la puerta y entra otro profesor. Empieza a hablar con la tutora de un tema relacionado con el centro. La conversación dura menos de dos minutos y no parece haber influido en la dinámica del aula.

Juan termina su tarea en el ordenador, se sienta en la mesa redonda, empieza con una ecolalia. La auxiliar se acerca.

J- nainiania, nianiania, nianiania...

Ax- Juan, tienes que terminar el trabajo antes del recreo.

Inmediatamente se centra en el trabajo y su ecolalia parece remitir. Juan se gira hacia la tutora.

J- Guapa seño.

T- Tú sí que eres guapo, pero ahora tenemos que trabajar.

Suena el timbre, los alumnos van recogiendo el material que hay en la mesa, algunos van saliendo en pareja al patio.

Eva se sienta al lado de Juan

E-¿Te cortaste el pelo?

J- ¡Sí!

Eva le acaricia el pelo y sale al patio.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

HUERTO ESCOLAR DEL AE 06-02-2013

11:15 a 12:00 (0:45 horas)

Los alumnos llegan del recreo, la auxiliar les comenta que deben terminar de recoger sus materiales. Todos se ponen manos a la obra.

T- Bien, ¿han terminado? pues vámonos al huerto.

El alumnado está contento, parece que les gusta la actividad en el huerto escolar. Se trasladan en silencio por el pasillo y, cuando hablan, lo hacen en voz baja. Cuando llegan al huerto, los seis alumnos entran en el cuarto del material junto con la tutora y la auxiliar y comienzan a buscar sus botas y guantes de manera ordenada.

Ax- Venga, vamos a ponernos los guantes y las botas.

Lorena ayuda a Judith a abrir el armario.

JD- Gracias.

L- De nada.

Todos comienzan a coger sus prendas y se sientan para ponérselas. Están en silencio. Daniel, que está de pie, comienza a balancearse.

T- Vamos Daniel, ponte las botas.

Daniel deja de balancearse, se sienta y empieza a hacer lo que le han pedido. Sus compañeros siguen poniéndose las botas y los guantes. Lorena, Judith y Mar hablan de cosas del recreo sin dejar perder el ritmo en lo que están haciendo, todo el alumnado parecen relajado. Daniel termina.

T- ¡Muy bien Daniel!, pon tus zapatos allí para que no se tropiece la gente.

Daniel y el resto van colocando sus zapatos en un lateral del cuarto junto con sus pertenencias.

T- ¿Terminaron? ¡Vamos al huerto!

El alumnado va bajando y ocupando diversas ubicaciones en las distintas parcelas del huerto. Eva empieza a limpiar la suya. Lorena comienza a desenrollar la manguera aunque le cuesta mucho trabajo. Eva se da cuenta y acude a ayudar a Lorena.

Daniel coge la manguera porque va a ser el primero en regar. Mar se dirige a la otra parcela y empieza a quitar hierbas muertas.

Judith se acerca a la parcela y, sin comentar nada, comienza a ayudar a Mar. Las dos comentan cosas en voz baja mientras trabajan.

Daniel comienza a regar, está sonriendo, Lorena y Eva le ayudan. Daniel mira fijamente a la tutora y comienza a reírse con carcajadas. Todos se paran y observan. Intenta mojar a la tutora y todos ríen incluida la profesora que sale corriendo a otra parcela donde está Juan.

T- Juan, pon esto aquí y vamos a ir recogiendo esto

La tutora señala las plantas y hierbas de la parcela. Juan comienza a realizar lo que le ha pedido, está entusiasmado.

Judith se dirige a una parcela y Mar a otra, comienzan a limpiar y recoger malas hierbas. Lorena ayuda a Daniel a regar.

L- Cuidado, el agua por un lado- comenta Lorena a su compañero.

Mar les lleva la manguera para que no se formen nudos.

Juan coge la pala y comienza a remover la tierra de la parcela que acaba de limpiar.

T-¡Muy bien!, remueve la tierra para poder poner las plantas. La tierra esta dura y así no podemos plantar ¿verdad Juan?

J- Sí.

Juan sonríe mientras sigue trabajando concentrado con la pala. Mientras, la auxiliar observa el trabajo de Lorena, Daniel y Mar.

Ax- Vamos a empezar ahora con esta parcela- dice señalando.

Daniel y Lorena llevan la manguera lentamente mientras Mar va quitando los nudos y evitando que arranquen alguna planta mientras arrastran la manguera.

Ax- Muy bien, por allí la tierra está seca.

Mar y Judith siguen trabajando pero han disminuido el ritmo. Mar trabaja despacio pero Judith está simplemente mirando a sus compañeros. La tutora se acerca a ellas.

T- Así no vamos a terminar en la vida ¿verdad?

Mar y Judith comienzan a trabajar frenéticamente.

Juan sigue removiendo la tierra, parece motivado y no ha tenido ecolalias ni estereotipias desde que comenzó la actividad del huerto. Por su parte, la auxiliar sigue con Daniel, Lorena y Eva.

Ax- ¡Ahora a regar pimientos!

Los alumnos caminan hacia la parcela de los pimientos mientras Mar trata de quitar la manguera de las ramas de una palmera.

Judith sigue quitando malas hierbas y comienza a cantar en voz baja.

Ax- ¡Muy bien Judith! sácalas de raíz.

La alumna asiente y sigue trabajando hasta que llegan sus compañeros con la manguera. Daniel bromea con la manguera y hace como que va a mojar a Judith que sale corriendo mientras se ríe.

Ax- Esa agua sale muy fuerte de la manguera, cuando riegan están partiendo algunas plantas.

Lorena cierra un poco la llave de paso del agua. Mar deja la manguera, coge una pala de mano, se pone de cuclillas y empieza a trabajar en una parcela cercana junto a la tutora. De repente se cae de espaldas, mira a la tutora y estallan en carcajadas.

Ax- Bueno, vamos recogiendo.

Eva y Lorena van a colocar la manguera. Mientras, Daniel, Juan y Mar van al cuarto del material con las herramientas. La tutora sube con el resto del alumnado y comienzan a quitarse las botas y los guantes.

T- Vamos a hacer un juego, a ver quien termina antes de cambiarse.

Todos empiezan a quitarse las botas y los guantes rápidamente, algunos ríen de manera nerviosa. Mar levanta las manos.

Ax- Ganó Mar. Contesta la auxiliar.

L- ¿no fui yo?

Ax- No, Mar terminó antes pero tú lo hiciste muy bien Lorena.

La alumna está contenta con la respuesta. Todos van colocando las herramientas, los guantes y las botas en el armario. Cuando terminan regresan al aula.

REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

CENTRO II, AULA II

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 04-02-2013

9:00 a 10:00 (1:00 horas)

El alumnado va entrando en el aula en clave. Se sientan en círculo, alrededor de una mesa, en asamblea. La profesora comienza a trabajar una dinámica de interacciones y habilidades sociales donde los alumnos tienen que iniciar o mantener una conversación. El grupo está a la espera del ejercicio.

T-¿Quién empieza hoy? ¿Tu?- comenta la profesora señalando a Paco.

Paco asiente.

T-Paco, ¿cómo estás?

Pc-Bien, vino la familia.

La profesora mira al resto de los alumnos con un gesto muy expresivo y comenta:

T-Acaba de decir “vino la familia”, ¿Qué se le puede preguntar?

Tocan en la puerta. Entra un conserje con papeles, se los da a la tutora y se marcha.

T-¿Qué se le puede preguntar?- vuelve a decir la profesora.

F-¿Quién vino?- contesta Fran.

El alumnado mira a las personas que están hablando.

Pc-Vino Merche- contesta Paco.

T-¡Muy bien!-contesta la profesora.- ¿y ahora?

F-¿Quién es Merche?- dice Fran.

Pc- La novia de mi tío.

Parece que todos están haciendo un gran esfuerzo por seguir la conversación, se muestran atentos a las preguntas de los compañeros y la tutora en el ejercicio de interacción. La tutora redirige la conversación.

T-Jesús, ¿tú que hiciste?- pregunta la tutora.

Je- Vi los carnavales- contesta Jesús.

T- ¿qué le podemos preguntar?

Todos están atentos a lo que acaban de decir la tutora y Jesús. Parece que quieren continuar con alguna pregunta pero nadie contesta.

T- ¿Había mucha gente?

Je- ¡Sí!- Exclama Jesús.

T-¿Qué hacían?

Je- Salsa, merengue- contesta

T-¿Qué es eso?

Je- Bailar- contesta Jesús.

T-¡Aaaaah, qué bueno! ¿Quién quiere seguir? Pregunta la tutora mirando al resto del grupo.

F-¡yo!- contesta Fran.

T-¿A quién le vas a preguntar?

F- A José. ¿Qué hiciste ayer?

Aunque el ejercicio parece sencillo todos están haciendo un gran esfuerzo por mantener la conversación con coherencia. Hay silencios antes de las respuestas. El grupo continúa atento, nadie interrumpe, miran a las personas que hablan.

Jo- Ver los Simpson y después de excursión.

La tutora mira al grupo clase para ver si alguien continúa la conversación. Todos están pensando y mirando a José.

T- ¿Qué se le tiene que preguntar?

F-¿A dónde fuiste?

T- ¡Muy bien!- exclama la tutora.

Fran sonríe con satisfacción mientras José parece mostrarse preocupado, como si le costara responder.

Jo- a Ayagaures- responde finalmente.

La profesora mira a Fran y le pregunta directamente.

T- Fran, ¿Qué hiciste ayer?

F-Vi la televisión.

La profesora está atenta al grupo clase mientras el alumno responde. Levanta suavemente la barbilla de José. Gira levemente los hombros de otro alumno hacia el compañero que está hablando.

T- Miramos a Fran- Indica la profesora al grupo clase- debemos mirar a los ojos.

Fran, que había parado con el inciso de la tutora continúa hablando.

F- Después canté en el Karaoke la canción de la manguera.

Todos están atentos al interlocutor y, cuando escuchan “la manguera”, se alegran.

T-¡La canción de la manguera!- exclama la tutora al ver la reacción del alumnado.-
¿y qué más?.

F-Hablé con mis amigos por internet.

T-¡Aaaaah, qué bien!- exclama la tutora.

En ese momento para y explica que si les interesa la conversación deben estar atentos y, también, decirle a la persona con la que hablan que les gusta la conversación. Todos miran a la tutora mientras explica.

T- ¿Cómo lo hacemos? Pues diciendo “Que bien” o asintiendo con la cabeza.

Algunos alumnos asienten con la cabeza cuando la profesora hace el comentario.

T- ¿Qué más?

F- Después me afeite.

La profesora mira al grupo clase, algunos asienten con la cabeza mientras ella les hace señales con la mano queriendo decir que lo están haciendo bien.

T- A ver Jesús, ¿tú te afeitaste?

El alumno asiente.

T-¿Qué tienes que decir?

Jesús mira a la profesora, parece que le está costando un gran esfuerzo concentrarse en la conversación y contestar. El resto del alumnado está atento a la respuesta que está a punto de dar su compañero. Finalmente Jesús contesta:

Je-Yo también me afeité.

T- ¡Muy bien!, lo has hecho muy bien.

La tutora mira al alumno al que le ha costado esfuerzo contestar

T- Jesús, ¿Necesitas descansar y coger aire?

Je- Sí.

Jesús quiere salir a descansar, un compañero lo mira.

F- ¿lo acompaño?- comenta Fran mirando a su compañero.

T-Sí.

Jesús y Fran salen a dar una vuelta fuera del aula. La tutora mientras tanto va repasando las respuestas con Paco, José y Pablo sobre lo que han hecho el fin de semana. Parece que tienen que poner mucha energía para seguir la actividad pero les motiva bastante. Cuando Jesús y Fran vuelven la tutora hace un último repaso.

T-Bueno, vamos a hacer otra actividad.

La profesora empieza a explicar la siguiente dinámica mientras el alumnado escucha. Cuando la tutora termina dejan la mesa redonda con el agrupamiento de asamblea y ocupan los pupitres que están en el aula.

La tutora saca un folio donde está planificada la actividad del día y comienza a dar explicaciones.

T- Tenemos varias cosas que hacer después. ¿Qué toca?

F- Leer.

Pb- Cocina- comenta Pablo

El alumnado escucha atento, parecen contentos con las tareas que ofrece la tutora, reflejan alegría, continúan realizando la tarea que tienen entre manos.

T- Muy bien, ¿qué más?

Pb- Relajación.

T- Bueno, quitamos el horario de esta semana y ponemos este- comenta la tutora señalando un panel.

Uno de los alumnos cambia el horario del panel. El resto comienza a trabajar en silencio. La profesora pone música Jazz con un volumen muy bajo. Parecen estar relajados mientras trabajan y, aunque se sientan en pareja, no suelen hablar con el compañero que tienen al lado.

T- José, ¿Pusiste la fecha?

Jo- Sí.

T- ¿y el nombre?

El alumno asiente. La tutora sigue dando una vuelta entre las mesas mientras los alumnos siguen trabajando, siguen trabajando tranquilos y no levantan la mirada mientras ella supervisa.

Jo- ¡Pablo!, ¡Pablo!

Pb- ¿Qué?

T- Espera-

La tutora los frena de manera relajada, no pretende hacerlos callar.

T- Pablo, ¿Cómo tienes que hablar? Mirando a la gente ¿verdad?, vuelve a hacerlo.

La tutora se vuelve y mira a José haciéndole una señal con la cabeza para que vuelva a llamar a su compañero.

Jo- ¡Pablo!, ¡Pablo!

Pa- ¿Qué?- responde Pablo mirándole a la cara.

Jo- ¿Me dejás la goma?

Pablo se levanta y le entrega la goma a su compañero.

Tocan en la puerta y entra la auxiliar.

Ax- ¡Hola!- comenta a todo el mundo.

-Hola- contestan todos dándose la vuelta hacia la puerta.

La tutora y a auxiliar preparan algo en voz baja sobre el carnaval. El alumnado está trabajando en silencio. Cuando terminan de hablar, la tutora y la auxiliar se ponen a trabajar con el grupo clase.

La tutora se dirige a Paco

T- A ver, ¡muy bien Paco.!

El alumno sonríe. El resto de los compañeros sigue concentrado en su tarea, sin prestar atención a lo que sucede alrededor. Jesús coge una goma sin permiso y la tutora lo para tocándole la mano.

T- ¿Pediste la goma?, las cosas hay que pedir las.

Je- ¿me das la goma?

El compañero le entrega la goma sin darle importancia.

T-Muy bien.

La auxiliar revisa el cuaderno de José y asiente con la cabeza mientras lee su contenido. Tocan en la puerta y entra el conserje, el alumnado presta atención durante unos segundos y sigue con la tarea. El conserje comenta algo con la tutora y sale del aula, la clase sigue trabajando.

La tutora se acerca a Fran.

T-Explícale a Noemí lo de la inauguración.

F- Noemí, esta tarde inauguran un centro cívico allí- señala fuera del aula.

Ax- ¿Sí?- pregunta la auxiliar.

F- Si, es por si querías venir.

Ax- Claro, está tarde voy a verlo.

El alumnado sigue trabajando, no prestan mucha atención a la conversación, parecen estar relajados. La tutora les dice que recojan para ir al mini-piso. Todos se muestran entusiasmados con la idea, algunos aplauden, y comienzan a guardar sus cosas. Al cabo de un momento salen del aula con las educadoras.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

MINIPISO 04-02-2013

10:00 a 11:45 (1:45 horas)

Los cinco alumnos entran en el minipiso, colocan sus cosas en una mesa y se sientan en la mesa en forma de asamblea. Pedro no ha venido porque lo han operado. Están en silencio y miran a la tutora a la espera de comenzar.

T- ¿Qué vamos a hacer hoy?

Pc- ¡Perritos!- dice paco con énfasis.

El resto de los alumnos se muestran motivados.

T-¡Muy bien! ¿qué necesito para hacerlo?

Jo- ¡Salchichas!- exclama José.

Je-¡Pan!- dice Jesús.

Todos están atentos a la tutora que va destapando los objetos que se van nombrando.

T-¿Qué más necesito?

Pc-Platos.

T-Sí, ¿qué más?

Los alumnos miran los objetos, están concentrados pensando que es lo que falta.

F-¡Cuchillo y aceite!- afirma Fran.

T-¡Muy bien! ¿Falta algo más?

Todos miran los objetos que hay encima de la mesa y luego a la tutora, nadie comenta nada y parecen estar buscando que falta.

Pc- ¡El sartén!

T- ¡perfecto!,

T- ¿Dónde está el sartén?, tráelo Paco.

Paco comienza a buscarlo, abre los armarios pero no lo encuentra. El resto de compañeros está mirando lo que hace Paco. Jesús parece señalar hacia un armario.

T- Jesús, ¿Dónde está el sartén?

Je- ¡Allí! – dice mientras señala. Se levanta, abre un armario, saca el sartén y se lo da a Paco. Vuelven a la mesa con los compañeros. La tutora agrupa todos los alimentos y los utensilios. El alumnado mira alternativamente a la mesa y a la profesora.

T- Bien, vamos a repasar, ¿para hacer un perrito caliente que necesito?

Je- Aceite, pan, salchicha, sartén y cuchillo.

T- ¡Muy bien!

La tutora coloca los objetos en fila. Todos observan. Vuelve a repetir la pregunta a cada uno de los alumnos para cerciorarse que todos recuerdan lo que van a necesitar.s Todos están concentrados escuchando, incluso los que han respondido.

T- El otro día lo hicimos pero vamos a ver de nuevo los pasos, vamos a recordar cómo se hace.

La tutora expone los pasos para hacer un perrito caliente mientras los alumnos van siguiendo sus manos con la mirada. La tutora se detiene cada vez que termina un paso y pregunta la secuencia. Todos están motivados con la actividad y tienen la atención centrada en lo que dice la tutora. La tutora termina.

T- Bien, además vamos a hacer una tortilla de...- deja la frase en el aire.

Pc- de carnaval.

T- Muy bien, vamos a hacer tortas o tortillas de carnaval.

El grupo clase se pone contento con la noticia, sonrén y parecen excitados por empezar. La profesora indica que los perritos los van a hacer de uno en uno con la auxiliar. Mientras unos van cocinando, dos se van a ir con la tutora.

T- ¿Quién quiere venir?

Pb- ¡Yo!

T- Muy bien Pablo, pregúntale a alguien más si quiere venir con nosotros.

Pablo mira al resto de sus compañeros y señala a Paco.

Pb-Paco, ¿tú quieres?

Pc-¡Sí!- exclama Paco.

T- Vale, José vete duchándote, Jesús ¿tú vas haciendo la cama?

Los dos asienten, José se mete en el baño y Jesús se va a la habitación y empieza a deshacer la cama.

T-Fran, ¿tu empezas a cocinar?

F- Si seño.

La tutora se va con Paco y Pablo, Fran que empieza a preparar un perrito caliente mientras la auxiliar empieza a evaluarlo haciendo anotaciones en la libreta. Fran mira unos segundos a la auxiliar y le hace señas para que se acerque.

Ax- No, debes hacerlo tú solo.

F- A ver si me acuerdo.

José está en el baño, Jesús continúa haciendo la cama dando vueltas alrededor de la habitación. En la cocina, Fran se muestra indeciso y observa el cuaderno donde anota la auxiliar.

F- ¿El fuego en el 5?

Ax- Hazlo como tu creas.

Fran se acerca a la auxiliar mirando a la libreta de anotaciones.

F- ¿Qué me falta?

Ax- No puedes mirar.

F-¿Por qué?

La auxiliar levanta las manos sonriendo para expresar a Fran que no puede decir nada. José sale del baño y se dirige a la habitación donde Fran continúa con su tarea.

Je- ¡José! ¡José!- Exclama Jesús alterado.

José está moviendo objetos que Jesús había ordenado previamente y abre cajones en busca de algo. La auxiliar se dirige hacia ellos.

Ax- José, espera aquí, cuando termine Fran te toca hacer el perrito caliente a ti solo.

José abandona la habitación y se sienta en la cocina con la auxiliar. Fran sigue cocinando, parece concentrado.

F- ¡uy!, se partió.

Sonríe mientras muestra un trozo de salchicha que se le ha partido cuando trataba de sacarla del fuego..

Ax- No pasa nada, ahora apaga el fuego y termina de hacer el perrito.

José observa en silencio lo que está haciendo su compañero Fran. Jesús sigue en la habitación haciendo la cama y recogiendo. Fran se sienta en la mesa a terminar de hacer el perrito.

Ax- Muy bien, José haz un perrito.

José se levanta muy aprisa, empieza a abrir los armarios en busca de todos los utensilios y alimentos, los reúne todos en la encimera y empieza a cortar el pan. La auxiliar lo observa haciendo anotaciones que no parecen importar a José. Fran mira a José mientras termina de hacer el perrito.

F- Una pregunta José ¿vas a venir a la inauguración?

Jo- Sí.

F- Entonces te veo esta tarde.

Jo- Sí.

José ha contestado a su compañero sin levantar la cabeza de la tarea que tiene asignada. Jesús termina de recoger el cuarto y sigue con la cama que había dejado a medias.

José, después de cortar el pan comienza a freír la salchicha. La auxiliar sigue tomando notas sin que al alumno parezca importarle. José va guardando los utensilios a medida que va terminando. Jesús termina de hacer la cama y llama a la auxiliar que se asoma para ver como ha quedado.

Ax- ¡Bien Jesús! Fran, te toca hacer la cama.

Fran, que ha terminado de hacer el perrito se va a la habitación sonriendo y comienza a hacer la cama. Jesús se acerca al fuego mientras su compañero sigue concentrado en su actividad.

Ax- Espera Jesús, cuando termine José.

Fran deja lo que está haciendo y le comenta a la auxiliar.

F- Me está dando pena Pedro. (Contesta Fran refiriéndose a su compañero)

Ax- ¿Por qué?

F- Por la operación del dedo.

Ax- No pasa nada, dentro de unos días viene.

José termina de freír la salchicha, la pone en el plato y comienza a hacer el perrito. Termina y pone todo en su sitio. Fran está en la habitación tararea y hace la cama. Jesús permanece atento a la actividad de José. La auxiliar mira a Jesús y señala la cocina. El alumno se levanta.

Ax- Tu solo, yo voy a estar callada.

Je- Vale.

Jesús empieza a coger los utensilios que va a necesitar y, cuando lo tiene todo en la encimera, comienza a cortar el pan. La auxiliar empieza a hacer anotaciones en el cuaderno y el alumno la mira.

Je- ¿necesita aceite?

La auxiliar no dice nada pero contesta al ver que el alumno permanece quieto.

Ax- Sí.

Jesús pone aceite, enciende el fuego y empieza a freír la salchicha. Se gira y mira como la auxiliar hace anotaciones.

Je- ¿ya?

Pregunta a la auxiliar que deja de hacer anotaciones para asentir con la cabeza. José está fregando. Fran se asoma a la puerta.

Ax- Fran, ¿terminaste de hacer la cama?

F- Sí.

Ax. Pues toma, vete leyendo la receta de la tortilla.

Fran se sienta con la receta en la mesa. Llegan Paco, Pablo y la tutora de hacer la compra. Dejan las cosas en la mesa y se sientan.

T- Jesús ¿y tú delantal?

Jesús mira a los lados y encuentra el delantal colgado, se lo pone y sigue cocinando. José sigue fregando. Fran ha terminado de leer la receta y se la enseña a la tutora.

T- Vamos a hacer la torta de carnaval paso a paso. Fran ¿rayas el limón?

Fran asiente, se levanta y toca a Jesús en el hombro.

F- ¿me dejas pasar? Gracias

Jesús se aparta y su compañero puede coger el rayador. Jesús termina de hacer su perrito y se lo enseña a la auxiliar que hace algunas anotaciones. La tutora se acerca a Paco y le dice que vaya haciendo la cama y el alumno va rápidamente a la tarea.

El grupo clase está trabajando al completo en el piso cada uno con una tarea diferente sin interferir en la actividad que realizan los demás. Todos están concentrados, José empieza a abrir huevos mientras Jesús se acerca a ayudar a Fran a rayar limones. Paco está haciendo la cama.

T- Pablo, ¿vas haciendo el perrito?

Pb-Si

La auxiliar comienza a tomar anotaciones mientras la tutora va dando instrucciones para hacer la torta. José, Jesús y Fran están atentos a las indicaciones de la profesora y parecen disfrutar con la tarea.

T- Fran, déjame ver.

Fran levanta el rayador y el plato.

T- Tienes mucho limón pegado en el rayador ¿ves?- comenta la tutora señalando el utensilio. El alumno asiente y va a buscar una cuchara. Jesús está ahora batiendo los huevos.

La tutora va mirando la actividad de los alumnos, se asoma a la habitación donde Paco está haciendo la cama.

T- Paco ¡Muy bien!- Comenta la tutora a Paco que sonrío y pone más énfasis a la tarea.

Pablo sigue haciendo el perrito sin prestar atención al bullicio que tiene en la cocina, mientras la auxiliar va tomando notas. La profesora mira a Fran y a Jesús.

T- Jesús, pídele a Fran que te ayude, que ponga el limón.

Je- ¡Echa! ¡echa!.

T- ¡Por favor!- exclama la tutora inmediatamente.

Je- Por favor.

Fran pone la rayadura de limón mientras Jesús observa la masa.

Je-¡Mmmmmm!

Ahora José empieza a batir más huevos. Pablo termina de hacer el perrito y Fran comienza a fregar los utensilios que han estado utilizando. Paco termina de hacer la cama y se dirige a la tutora.

Pc- mira

T- ¡Muy bien!, mejor que otros días ¿verdad?

El alumno asiente contento y mira la intensa actividad que se está desarrollando en la cocina.

T- Paco, ahora te toca cocinar, vete haciendo el perrito. Pablo, vamos a hacer la cama.

Los alumnos van a sus respectivas tareas. Pablo comienza a hacer la cama y Paco a sacar los utensilios y alimentos que tiene que utilizar mientras la auxiliar empieza a hacer anotaciones. Paco parece estar nervioso, coge la salchicha y se le cae.

Ax- No pasa nada, coge otra.

Paco tira la salchicha, pone otra en el sartén, y empieza a cortar el pan. Por otra parte, la tutora empieza a freír las tortas con José y Jesús, Fran se incorpora cuando termina de fregar. El grupo clase parece motivado, funcionan haciendo sus tareas de manera coordinada y parecen disfrutar con lo que hacen.

T- Jesús, ¿me dejas la espumadera?

Je- Sí- y va al armario a buscar el utensilio.

José empieza a fregar la vajilla y utensilios que se han ido utilizando. En la otra habitación Pablo está haciendo la cama.

T- Fran, ¿me preparas un plato con una servilleta?

F- Si seño. Paco, ¿me dejas pasar por favor?

Paco se aparta un segundo y sigue haciendo el perrito mientras la auxiliar sigue evaluándolo con anotaciones en el cuaderno. Al poco tiempo la auxiliar se para, deja el cuaderno y se acerca.

Ax- ¿ahora que hay que hacer?

La sartén está humeando y Paco no se había dado cuenta. La auxiliar le ayuda a sacar la comida.

Pc- Se quemó.

Ax- No pasa nada, solo se ha quemado un poquito.

Paco coge la salchicha, el pan y comienza a elaborar el perrito mirando insistentemente a la auxiliar que está con el cuaderno. La auxiliar se da cuenta, deja de anotar y se pone a recoger mientras observa lo que hace. Paco termina.

Ax- ¡Muy bien Paco!

El alumno sonríe. El resto está acabando de hacer las tortas de carnaval cuando Pablo termina de hacer la cama y se acerca. José sigue fregando y la tutora termina de sacar las tortas de la sartén y las llevan a la mesa.

T- Pablo, ¿Qué acabamos de hacer?

Pb- Tortilla

T- ¿tortilla francesa?

Pb- ¡Noooo!, carnaval

T- Muy bien, no es una tortilla francesa es una tortilla de carnaval.

El grupo clase empieza a relajarse, saben que han terminado las tareas que tenían para esa sesión y ahora se disponen a comer. El alumnado está de buen humor, se ríen. Todos quieren empezar a comer pero esperan a que José termine de fregar sin que nadie les diga nada.

Fran termina de recoger algunos utensilios y delantales. José termina de fregar y se sienta comienzan a comer, algunos hablan con la auxiliar, y la tutora les ofrece salsa para los perritos. Pablo y Paco están comiendo y se ríen.

La tutora observa a Jesús.

T- Jesús, ¿te gusta el perrito?

Je- Sí.

T- Me da que no, no te lo comes, ¿te gusta?- dice la tutora señalando

Jesús contesta- No, es “urulurulu”

Ax- ¿Urululurulu?.

Jesús y la auxiliar se ríen. La tutora le quita el pan y Jesús comienza a comerse la salchicha.

T- Jesús, tienes que decir “no me gusta el pan”

Je- No.

Suena la sirena y termina la sesión, los alumnos terminan de comer tranquilamente antes de ir al aula.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 08-02-2013

9:00 a 10:00 (1:00 horas)

El alumnado va entrando en el aula enclave. Se sientan alrededor de una mesa y la actividad comienza con una asamblea. Mientras la tutora va revisando unos papeles el alumnado habla en voz baja, parecen relajados. Jesús y José sacan materiales para comenzar la actividad mientras Pablo busca en su maleta.

La profesora expone la actividad a realizar, todo el grupo deja lo que está haciendo y se centra en la tutora que

T- A ver, ¿quién empieza?

Pablo levanta la mano.

T- Muy bien Pablo, cuéntanos ¿qué hiciste ayer?

El grupo clase está atento a la interacción que se genera entre la profesora y el alumno. Están concentrados en la tarea.

Pb- Ver la tele

T- ¿Qué viste?

Los alumnos están esforzándose por seguir la conversación. Parece que les cuesta concentrar la atención pero todos siguen la actividad. Pablo parece nervioso al responder.

Pb- Un programa.

La tutora mete a Paco en la conversación.

T- Paco, ¿cómo seguirías la conversación?

Pc- Pablo, ¿Qué más hiciste?

Pb- Nada más.

La tutora le pone la mano en la muñeca y Pablo se relaja.

T-Espera Pablo, ¿qué le tienes que preguntar?

Pb- Aaaahh, es verdad ¿y tú, Paco?

En la actividad, la atención del alumnado de la clase pivota entre la profesora y los alumnos que mantienen la conversación. Todo el grupo clase está atendiendo en silencio. Paco responde al compañero.

Pc- Fui a comprar.

Pb- ¿y qué más?

Pc- Vi las noticias.

La tutora para a Pablo y le pregunta qué es lo que tiene que decir ahora.

Pb- ¿Qué pasó?

Pc- Un accidente, la gente estaba mal.

La tutora interviene mirando a todo el grupo clase, todos observan, gesticula con las manos y la cara.

T- Que pena, ¿verdad?

Explica al alumnado que cuando les cuentan una noticia terrible la gente reacciona diciendo cosas como "*qué pena*".

F- José, ¿puedes abrir la ventana?

Jo- Sí

Se levanta y abre la ventana. José se distrae de la dinámica de la clase, mira a los lados y hace gestos con las manos. Vuelve a centrarse al cabo de poco tiempo.

T- Paco, ¿qué más hiciste?

Pc- Después comí palomitas y vi los simpson.

La profesora mira a Pablo y le hace gestos para que continúe.

Pb- ¿y qué paso?

Pc- Los simpson están contentos.

La auxiliar resume la actividad y todos la siguen, algunos anticipan partes del resumen. Pregunta al alumnado lo que hicieron el resto de compañeros. El grupo sigue la conversación en silencio, muy concentrados, parece que les cuesta recordar lo que han dicho los compañeros.

T- ¿Quién sigue? a ver, Jesús y Fran.

Los alumnos se disponen a conversar y el grupo clase está atento a ellos.

Je- ¿Qué hiciste?

F- Pues ayer descansé, escuche la radio.

La tutora para la conversación para que los interlocutores se miren a los ojos y mantengan una posición corporal y respeten normas sociales. El grupo clase mira como les da indicaciones en silencio.

F- Vi la tele.

La auxiliar le hace un gesto a Jesús que se ha quedado como ausente. Jesús reacciona.

Je- ¿y qué pasó?

La tutora le hace un gesto de "ok" con la mano y el alumno se relaja.

F- Pues vi el fútbol.

Tocan en la puerta y entran tres alumnos del centro a hacer una visita. Están en un cambio de clase y vienen a saludar a algunos de los alumnos del aula enclave. La clase se entusiasma con la visita, se saludan pero no se levantan, mantienen el orden. Uno de los chicos que ha llegado comenta que aprobó un examen.

Ax- Aprobó un examen, ¿qué hay que decir?

- Felicidades- dicen algunos.

- Bien- dicen otros.

Los visitantes se despiden, salen del aula y, acto seguido, vuelve la calma y el grupo clase se sumerge en la actividad.

T- Bien, le toca a Fran y José

F- ¿Qué hiciste?

Jo- Ver la tele.

F ¿qué viste?

Jo-Los dibujos, los simpson.

El resto de alumnos mantiene la atención en los interlocutores. La tutora mira de manera alterna a los alumnos que dialogan y al grupo clase.

F- ¿y qué paso?

Jo- No me acuerdo, me acosté

T-¡My bien!

Todo el alumnado ha estado atento a la conversación que se ha llevado a cabo. Sus caras parecen denotar cansancio. La auxiliar pide a algunos alumnos que resuman la actividad, comienza Pablo. Mientras el alumnado expone la auxiliar va reforzando como modelo como se hace una escucha activa al resto de sus compañeros.

Pb- Y José estuvo viendo la tele.

Ax- ¡Aja!- dice con énfasis mientras asiente.

Los alumnos alternan la mirada entre Pablo y los gestos y comentarios de la auxiliar.

Pb- Paco comió palomitas.

Ax- ¡Aaaaah!- comenta manteniendo la conversación

La auxiliar va mirando a los alumnos que repiten en ocasiones los gestos.

T- ¡Muy bien chicos!, ahora vamos a cambiar la actividad.

La profesora va llamando a los alumnos para que organicen un panel con los sucesos ocurridos en clase durante la semana. El alumnado se relaja, parecen motivados

con la actividad, alguno hace un comentario. Todos quieren salir a ordenar las secuencias de lo que aconteció durante la semana.

Algunos alumnos están en el panel y van narrando, cuando se equivocan la auxiliar los corrige.

T- ¿a quién le toca salir ahora?

Levantán la mano. La tutora señala a Fran y a Jesús que terminan de explicar la actividad. Los alumnos ríen, se muestran contentos.

La profesora se sitúa al lado de la agenda

T- Bien, ¿y qué tocaría ahora?

F- Ir al mini-piso.

La tutora niega con la cabeza, el alumnado busca en la agenda el planning de tareas. Jesús levanta la mano.

Je- Carnaval.

T- ¡Muy bien! vamos a ver lo que pasa en el carnaval y, luego, vamos a hablar de ello. ¿Quién es el encargado?

Fran levanta la mano.

T- ¿Puedes sacar el ordenador?

Fran va al armario y saca el ordenador mientras sus compañeros se van organizando y ocupando los pupitres individuales. La tutora les comenta que aún vamos a trabajar en grupo y se sientan en la mesa de asamblea. Fran termina de encender el ordenador y comienza a conectar los altavoces y el cable de red para entrar en internet.

Pb- ¿Qué vamos a hacer?

T- Vamos a ver en internet cosas del carnaval como las murgas, qué es una gala.

Pb- Aaaaah.

El grupo clase parece encantado con la actividad, están activos, se ríen. Algunos miran a Fran que ha terminado de instalarlo todo. La tutora abre una página web e, instantáneamente, todas las miradas se fijan en la pantalla haciéndose un gran silencio.

T- ¿Qué hay en los carnavales?

F- Máscaras.

Pc- Caretas.

Je- Disfraces.

Los alumnos van respondiendo sin dejar de mirar la pantalla del ordenador. la auxiliar va dibujando las cosas que nombran los alumnos.

T- ¿Qué más? ¿Hay drag queen?

La tutora explica que es un drag queen y les dibuja uno, algunos asienten porque reconocen el personaje. Jesús se levanta y se dirige a su mochila mientras la tutora y el resto de la clase sigue con la actividad, al cabo de poco tiempo regresa sonriendo con un objeto relacionado con la actividad.

Ax- Jesús, ¡Muy bien! un pito de Carnaval, ¿quién usa esos pitos?

Pc- murgas.

T- Sí, las murgas usan pitos de Carnaval. Ahora dilo todo Paco.

Pc- Las murgas usan pitos.

T- ¡Muy bien Paco!, ahora dime lo que hemos visto.

Pc- Careta, antifaz, drag queen, reina, pitos y murgas.

La tutora felicita al alumno y sigue haciendo preguntas al resto de sus compañeros. Se mantienen en silencio a la espera de su turno y miran a la persona que está hablando en ese momento.

La auxiliar lleva a cabo un cambio de actividad relacionada con las partes o festejos que componen el carnaval. Todos prestan mucha atención. Fran regula los altavoces para que todos escuchen. Dos alumnos se apoyan en la mesa en un intento de acercarse más al ordenador. La auxiliar va explicando y el alumnado mira al ordenador mientras alterna momentáneamente la atención hacia lo que esta narrando la auxiliar.

Suena el timbre de cambio de clase. El alumnado permanece inmóvil ante lo que les cuenta la auxiliar y solo cuando termina de explicar comienzan a levantarse.

Ax- Vamos a recoger.

El alumnado recoge sus materiales y cambia de aula.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 08-02-2013

11:15 a 12:15 (1:00 horas)

Los cinco alumnos entran en el aula. La profesora está buscando materiales y el alumnado va colocando sus cuadernos en los pupitres en silencio. La tutora se dirige al alumnado.

T- ¿Qué toca ahora?

Pc- Conversación.

T- ¡Muy bien!, toca conversación.

Muchos sonrien. Preguntan si se sientan en asamblea.

T- Si, nos sentamos en asamblea.

Todos dejan sus pertenencias en los pupitres individuales y ocupan en orden la mesa de asamblea. La profesora reparte fichas y coloca algunas encima de la mesa. Todos dirigen su atención hacia esos documentos. La tutora señala una frase y unos pictogramas del material.

T- Vale, vamos a empezar, ¿cuál es la primera pregunta?

Se hace el silencio, se miran entre ellos y luego a la tutora. La tutora se pone como ejemplo al ver que nadie empieza, se levanta gesticulando.

T-¿Te disfrazas?- comenta mirando a todo el grupo y vuelve a repetir entonando la interrogación- ¿te disfrazas?

El alumnado parece comprender el hilo de la actividad y contestan rápidamente.

-Sí

Jesús se dirige a la tutora: Je- Señor, ¿tu vienes con nosotros? Refiriéndose a la actividad de carnaval

T- Si.

Jesús se levanta, se acerca a la tutora, le da un abrazo y un beso. La profesora ríe a carcajadas.

T- Bien, vamos a trabajar. Empieza Fran. ¿Te disfrazas en carnaval?

F-Sí

La tutora se mantiene en silencio y espera. El alumno mira a la tutora y parece no comprender que quiere. El grupo clase está atento a los dos interlocutores. La profesora le hace un gesto para que continúe la actividad.

F-Aaaaaah, ¿y tú?

La tutora felicita a Fran.

T-¡Muy bien!, si no preguntas nada no sigue la conversación y tu quieres seguir hablando con la gente ¿no?

F- Sí.

T- ¡Muy bien!, vamos a practicar lo mismo con muñecos.

La tutora se acerca a un armario y saca unas siluetas pequeñas de madera. El grupo clase está disfrutando de la actividad aunque parece suponerles un esfuerzo. La tutora reparte los muñecos. La profesora les comenta que van a ir trabajando conversaciones con los compañeros a través de los muñecos.

T- Vamos a hacer una prueba con Pablo y Paco. Bien Pablo, empieza.

Pablo empieza a hablar con el compañero. La tutora sirve de modelo poniendo gestos exagerados para que el alumnado lo exprese con las manos. El resto del grupo mira a sus compañeros y a la tutora en silencio.

Ahora la tutora los pone a trabajar en pareja. El alumnado está concentrado y parece más motivado con esta variación. Practican varias veces sin distraerse.

T- Vale, ahora vamos a ponernos de pie, como si estuviéramos en la calle, y vamos a practicar.

El alumnado se levanta, empieza a caminar por el aula. Algunos se encuentran, chocan y ríen. La tutora toca suavemente a Pablo en el hombro y señala a Paco. Pablo se dirige a Paco.

Pb- Hola Paco, el carnaval ¿te disfrizas?

Pc- Sí.

La tutora señala a Paco.

Pc- ¿Y tu?

T-¡Muy bien!

Los alumnos están satisfechos, parece costarles llevar a cabo la actividad pero, a la vez, se les ve motivados. La tutora sigue dinamizando al resto de parejas, gesticulando y haciendo señales cuando ve que se bloquean.

La tutora se dirige al grupo clase: T- ¡Perfecto!, vamos de nuevo a la mesa de asamblea.

Todos vuelven a sus asientos en la asamblea. La tutora comenta que quiere decirles algo. Todos se sientan y mantienen silencio mientras escuchan a la profesora.

T- Cuando hablamos, ¿donde tenemos que mirar?

F- A los ojos.

T-¡Muy bien!, a los ojos. Ahora vamos a hacer lo mismo pero sentados, mirándonos a la cara. Tenemos que esforzarnos ¿vale?

-Sí- comenta la mayoría.

T-Empieza Jesús.

Jesús comienza el ejercicio mientras la tutora le mueve ligeramente la cabeza para que mire a la cara del interlocutor. El resto del grupo clase se mantiene atento a la conversación y los ejemplos de la profesora.

Luego propone a algunos alumnos que hagan de profesor para que se fijen si sus compañeros miran a la cara o hacen gestos al hablar, algunos se ríen. Los alumnos que hacen de profesor están muy concentrados, parece que les cuesta estar atentos a la conversación y a corregir a los compañeros.

La auxiliar se va a otra mesa con Fran y Pablo. Les dice que empiecen y la conversación la dirige Fran mientras la auxiliar modela el lenguaje no verbal de Pablo.

F- ¿de qué te disfrazas?

Pb- De vampiro.

La auxiliar le pide que repita mientras le acaricia la barbilla para que levante la cabeza y no mire al suelo.

Jesús, Paco y José siguen escenificando roles. Jesús está preguntando a sus compañeros. La tutora hace un alto y propone otra variación.

T- Vamos al patio, lo vamos a hacer allí.

El alumnado sonrío, alguno aplaude, recogen sus cosas y se van a la puerta del aula. Van saliendo en parejas y se dirigen a una parte del patio.

Todos se sientan mirando de frente. La tutora los mira y les pregunta.

T- ¿Cuando vienen al patio se sientan así mirando de frente?

F- No

T- ¿Cómo se sientan?, algunos están de pie ¿verdad?

Los alumnos asienten. La tutora les indica que se sienten como si estuvieran en el recreo, unos están de pie y otros sentados. Los alumnos están activos con esta tarea, están motivados y *parece que hay menos fallos en la conversación que fluye de una manera más natural.*

Pb- ¿tú te disfrazas?

Jo- Sí, ¿y tú?

Pb- Sí, de pirata.

Ax- ¡Muy bien! ¡Perfecto!.

La tutora se lleva a dos alumnos, le indica a uno de ellos que venga de lejos y que se encuentre con su amigo.

T- Tienes que hacer como si no lo vieses desde hace tiempo.

F-Vale.

Fran se aleja y viene en busca de su compañero Jesús.

F-Hola Jesús ¿cómo estás?

Je- Bien, ¿y tú?

F- Bien, ¿te disfrazas?

Je- Sí.

T-¡Bien!, vamos a repetir.

La tutora repite el ejercicio y les apoya en el lenguaje gestual. Suena el timbre y vuelven al aula.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 15-02-2013

9:00 a 10:00 (1:00 horas)

El alumnado se incorpora al aula, hoy se ha incorporado Pedro pero falta Fran por lo que son cinco en total. Se sientan alrededor de una mesa y la actividad comienza con una asamblea. La tutora los saluda y les comenta que van a trabajar en asamblea. El grupo clase deja las cosas en su sitio y van sentándose en la mesa redonda.

T- Déjenme los cuadernos para corregirlos luego.

Los alumnos le dejan la libreta a la profesora que los repasa y mira si han hecho los deberes. Los alumnos se muestran relajados, alguno bromea con otro. La profesora pone música relajante.

T- Paco, ¿puedes poner la fecha en la pizarra?

El alumno se levanta y se dirige a la pizarra. La tutora se dirige al grupo clase.

T- Bien, vamos a contar que es lo han hecho ayer, ¿quién quiere empezar?

Nadie dice nada.

T- José, ¿empiezas tú?

El alumno asiente.

T-¿A quién le quieres preguntar?

Jo- A Jesús.

T- Muy bien, empezamos, los demás deben estar atentos.

El grupo clase asiente y mira a sus compañeros.

Jo- ¿Qué hiciste ayer?

Je-El ordenador.

La tutora hace gestos para dinamizar la conversación y refuerza la comunicación gestual. El alumnado mira alternativamente a la profesora y los interlocutores.

Jo- ¿qué más?

Je- Comer.

La tutora felicita a los alumnos y les dice que ahora será Jesús quién lleve la conversación.

Je- ¿qué hiciste?

Jo-Ver los simpson.

Je- ¿Qué pasó?

Jo- no me acuerdo-

Los interlocutores parecen estar haciendo un gran esfuerzo por recordar lo que hicieron y llevar el diálogo. El alumnado sigue observando la conversación y miran fugazmente a la tutora cuando hace un inciso. Los alumnos terminan y la tutora hace un repaso de la conversación a todos los miembros del grupo.

T- Ahora empieza Paco con Pablo.

Pc- ¿qué hiciste?

Pb- Ver Doraemon.

Pc- ¿Qué más?

Pb- Nada más.

La tutora mira a Pablo y recuerda al resto de la clase que recuerden las conversaciones de los compañeros. Los alumnos están centrados en las conversaciones de los compañeros y mantienen silencio. La tutora le indica a Pablo que comience.

Pb- ¿Tu qué hiciste?

Pc- Estuve en casa.

Pb-¿Qué hiciste?

Pc- Dormir un poco, me bañé.

Pb- ¿Qué más?

Pc- Me comí un dulce.

La clase permanece atenta a lo que han dicho Paco y Pablo, Pedro sigue la conversación totalmente absorto. José y Jesús siguen también la conversación.

La profesora hace un repaso de lo que han dicho cada uno de los alumnos representando las conversaciones con gestos exagerados. La tutora hace que Pedro entre en la conversación.

T- Pedro ¿tú qué hiciste?

Pe- Yo estuve jugando el futbol, luego con el portátil y después vi Doraemon.

T- Muy bien, ¿han escuchado lo que dijo Pedro?

La tutora pide a Jesús que digan algo de lo que han hecho los demás el día anterior. Va contando lo que han dicho los demás, se nota cierta tensión, parece que la actividad le cuesta trabajo.

Je- José, vio los simpson, Paco escucho la música y Pablo vio Doraemon.

T- ¡Muy bien!

Los alumnos están atentos a la persona que habla y la tutora lo ayuda mediante gestos mientras que trata de mantener a los demás centrados en la actividad.

La profesora cambia la actividad, comenta que falta la fecha de hoy en el panel. Paco es el responsable y va a buscar la caja con las fechas. La profesora va a comenzar con el resto del grupo y se da cuenta que Paco ha encontrado la caja pero parece bloqueado.

T- Paco, ¿Qué te pasa?

El alumno mira a la tutora y a la caja.

T- ¿Qué tienes que decir?

Pc- ¿Me ayudas?

T- ¡Muy bien!, claro que te ayudo.

La tutora le apoya en la búsqueda de la tarjeta con la fecha correcta. Cuando termina guarda la caja. José y Pedro van sacando las fichas de sus carpetas, Jesús mira en el panel lo que van a hacer hoy, Pablo guarda materiales en su maleta.

La tutora le dice a Pablo que esté atento al panel donde dice lo que van a hacer hoy.

T- ¿Saben que vamos a hacer? ¿Qué toca ahora?

Algunos alumnos miran fijamente al panel.

Pe- Las palabras.

T- Si, vamos a aprender las palabras del vocabulario que estamos trabajando.

Comienza la actividad y el alumnado está más motivado, parece gustarles bastante y se muestran relajados. La tutora saca fichas, explica y hace algunas preguntas. Todos quieren participar, a veces interrumpen pero dejan que hable el compañero que tiene la palabra.

T- ¿Esto?

Pe- Son tacones.

T- ¿para los hombres?

Pe-¡Noooo!

T- Pero, ¿en carnaval los hombres pueden llevar tacones?

Los alumnos miran a la tutora pero nadie responde.

T- ¿en carnaval un hombre se puede vestir de mujer?

Nadie contesta, miran a la tutora, Jesús asiente con la cabeza.

T- Paco, ¿puedes traer el portátil?

Paco va al armario, no puede abrir por lo que se dirige a una mesa a buscar la llave. No encuentra la llave y empieza a herrar por la clase.

T- Paco, ¿buscas la llave?

Pc- Si

T- ¿Qué tienes que decir?

Los alumnos están mirando a Paco y a la profesora. Paco no responde, la tutora se dirige hacia donde está el alumno y le coloca en el punto inicial.

T- No encuentras la llave.

Pc-No

T- ¿entonces?

Pc- ¿me ayudas? ¿donde está la llave?

Los alumnos siguen atentos a la escena. La tutora le indica donde se encuentra la llave y el alumno resuelve la situación. Abre la puerta, coge el ordenador y los accesorios mientras la profesora se sienta con el resto del grupo.

T- Vamos a seguir. Jesús, ¿si te disfrazas de policía que necesitas?

Je- uniforme, pistola y gorra.

T- Muy bien.

Todos los alumnos quieren participar pero la tutora va dando la palabra. Están activos y les gusta la actividad aunque Pablo está algo distraído.

T- José, ¿te vas a disfrazar?

Jo- Sí.

T- ¿de qué?

Jo- De spiderman.

Pablo empieza a cerrar los ojos, parece que va a quedarse dormido. La tutora se da cuenta y se dirige al alumno.

T- ¿quieres salir un minuto fuera de la clase para tomar aire?

Pb- Sí

T- Cuando vuelvas te quiero ver despierto.

El alumno asiente y sale de la clase a descansar. La dinámica de la clase parece no haberse visto influida por este incidente, todos siguen a la tutora y vuelven a centrarse rápidamente en la actividad.

T-Pedro, ¿tú de que te disfrazas?

Pe- No sé.

T- ¿seguro? ¿tú puedes disfrazarte?

Pe- No.

T- ¿Por qué?

Pe- La religión.

La tutora le explica al resto de compañeros que Pedro no puede disfrazarse porque su religión no se lo permite. Algunos alumnos miran a Pedro que está sonriendo. Toca en la puerta y entra Pablo que vuelve del descanso, la profesora lo mete en la actividad.

T-Pablo ¿tú te vas a disfrazar?

Pb- Sí

T- ¿de qué?

Pb- De superman.

La tutora hace un repaso de las conversaciones que han tenido. El alumnado interviene poco, solo para matizar alguna cosa. Están muy atentos a la tutora que enciende el ordenador.

T- Vamos a ver algo antes de que se haga la hora.

La profesora pone un video corto sobre la temática que están trabajando. Todos se intentan acercar al ordenador desde sus asientos, hay silencio total en el aula. La tutora les enseña una imagen y suena el timbre. Los alumnos siguen en su sitio mirando lo que les comenta la profesora. Al final de la segunda imagen la tutora finaliza la sesión.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

MINIPISO 18-02-2013

11:15 a 12:15 (1:00 horas)

Los alumnos entran en el minipiso, son seis en el grupo. Se ponen alrededor de la mesa de la cocina y la tutora empieza a explicar la tarea que van a llevar a cabo. Los alumnos atienden a la profesora en silencio.

T- Hoy vamos a hacer bollitos de anís, ¿tenemos todo?

Muchos asienten pero Paco contesta.

Pc- Sí.

T- ¿Están seguros? ¿Han mirado en los armarios si tenemos todo?

Pc- No.

T- Primero tenemos que mirar si hay de todo.

Algunos alumnos cogen la receta, otros van a los armarios, mientras van leyendo los ingredientes los compañeros revisan los armarios y van sacando los productos.

Pc- Falta harina.

La tutora pregunta quién quiere ir a comprar las cosas que faltan a la tienda que está al lado del instituto. Jesús y Pedro levantan la mano y la tutora les dice que preparen las cosas para ir con ella.

T- José, ¿tu vas a la ducha?

El alumno responde que sí y va al baño.

La tutora se va con Pedro y Jesús. La auxiliar se queda con el resto del alumnado.

Ax- ¿Quién quiere cocinar?

F- Yo- responde rápidamente Fran.

Ax- Paco, Pablo ¿van haciendo la cama y recogen la habitación?

Los alumnos asienten, se van a la habitación que está al lado y comienzan con la tarea. Paco comienza a hacer la cama, se bloquea en uno de los pasos. Pablo lo observa y se acerca a ayudarlo.

Pb- mira- y señala una esquina de la cama.

En la cocina Fran ha comenzado a rayar limón pero no lo consigue.

F- Noemí, ¿puedes ayudarme?

La auxiliar prueba a rayar limón bajo la mirada del alumno pero no lo consigue, saca otro utensilio y se lo da.

F- Gracias.

En la habitación, Paco y Pablo están trabajando juntos para terminar de hacer la cama.

Pb- Ahí, ahí.

Pablo supervisa lo que hace el compañero y le indica lo que debe hacer cuando se estanca. José está cantando en la ducha, la auxiliar toca en la puerta para que vaya terminando, luego va a la habitación donde están haciendo la cama.

Ax- Muy bien, falta esto, tu por aquí y yo por allí-

Entre Paco y la auxiliar terminan de estirar la cama.

Ax- Pablo, ahora te toca a ti hacer la cama y te ayuda Paco.

Los alumnos deshacen la cama de nuevo. Pablo comienza a hacer la cama y no parece tener problemas en los pasos de la tarea, Paco le apoya dándole las sábanas y sigue ordenando el cuarto.

José vuelve a hablar en la ducha, la auxiliar le dice que debe ir terminando. El alumno deja de hablar pero se escuchan ruidos en el baño.

Fran está concentrado en su tarea pero sigue teniendo problemas porque el utensilio no raya bien los limones.

F- Noemí, esto no funciona.

La auxiliar da algunas indicaciones a Paco y Pablo antes de volver a la cocina junto a Fran.

Ax- Si funciona pero tienes que apretar más fuerte. Mira, así.

Le ofrece un ejemplo de cómo debe hacer la tarea y Fran mira atentamente.

F- Vale.

José sale de la ducha y se sienta en la mesa de la cocina, se sienta junto a Fran y observa cómo trabaja.

Tocan en la puerta y entra la tutora con Pedro y Jesús que llegan de comprar.

F- Qué rápido seño.

T- Si, no había nadie en la tienda.

La profesora saca algunas cosas de la bolsa mientras Pedro y Jesús se sientan junto a Fran que sigue con su tarea.

La tutora empieza a explicar lo que van a hacer. Algunos alumnos empiezan a coger utensilios pero la tutora les dice que paren.

T- ¿qué tenemos que hacer primero?

Los alumnos se miran y miran a la profesora alternativamente. Parece que no saben contestar a lo que se les ha preguntado.

T- Tenemos que lavarnos las manos.

Je- ¡Aaaah!

Se dirigen al fregadero, se ponen en fila y comienzan a lavarse las manos. Paco y Pablo han terminado su tarea en la habitación y vienen con sus compañeros a la cocina.

T- ¡Muy bien!, ahora le toca a José y a Fran hacer la cama y ordenar el cuarto.

Los alumnos van al cuarto y comienzan a deshacer la cama y a poner las sábanas a un lado. Fran parece estar haciendo toda la tarea mientras que José observa. Fran mira a José durante unos segundos y el alumno deja su actitud pasiva y se ponen a trabajar juntos haciendo la cama.

T- Pablo ¿quieres ducharte?

Pb- Sí

T- Pues a la ducha.

El alumno recoge sus cosas de la habitación y entra en el cuarto de baño. La tutora indica a los alumnos de la cocina los pasos de la tarea que deben hacer. Jesús y Pedro se lavan las manos, van a buscar utensilios y comienzan a batir huevos. Omar está leyendo la receta que van a elaborar y mira a sus compañeros.

Fran y José trabajan colaborando en los pasos que deben hacer y están haciendo la cama con facilidad. Terminan de hacer la cama y vienen directos a la tutora señalando la tarea que acaban de realizar mientras Fran señala con el dedo sonriendo.

T- ¡Perfecto!, que bien trabajan estos chicos. ¿Quieren cocinar?

F- Sí

José no responde, observa la escena pero parece ausente. La tutora se acerca para captar su atención.

T- José, ¿quieres cocinar?

Jo- Sí.

La tutora les asigna una tarea a los dos alumnos y sigue con Jesús y Pedro.

T- ¡Muy bien!, ¿Qué va ahora?

Je- Aceite.

T- Si señor, ¿y?

Los alumnos miran a la tutora y Pedro se da cuenta que debe coger el aceite. Va al armario y se lo entrega a la tutora.

T- Pedro, muy bien, pero tú puedes hacerlo solo ¿verdad?

Paco se acerca a Pedro y le ayuda a poner aceite de la garrafa al recipiente. Mientras vierten aceite Jesús va batiendo enérgicamente. José y Fran dejan momentáneamente su tarea y se levantan para observar la escena.

T- Jesús, ¿cuándo puedas le pones anís?

Je- Si seño.

Paco continúa la tarea de Jesús y sigue batiendo. Fran se sienta de nuevo y sigue rayando limones.

Je- ¡Paco! ¡Paco!

Jesús señala a su compañero una parte del recipiente.

Je- Por ahí.

Paco observa lo que le dice su compañero y empieza a batir con más energía.

Pablo ha terminado de ducharse, se dirige a la habitación para dejar las cosas y viene a la cocina con el resto de los compañeros, la tutora le asigna una tarea y se pone a trabajar con sus compañeros.

Todos están trabajando en la elaboración de la receta. José está haciendo una masa, Pedro, Paco y Jesús siguen batiendo mientras añaden ingredientes, Pablo está ayudando a Fran para terminar de rayar limones.

Hay mucho ajetreo en la cocina pero trabajan relajados sin dejar de atender la tarea que tienen entre manos, parecen motivados con lo que hacen. Fran lleva lo que ha estado haciendo para enseñárselo a la auxiliar.

Ax- ¡Muy bien!, creo que ya está, ¿puedes mirar si hay más huevos?

El alumno va a buscar más huevos. La clase está en silencio y solo se escucha la voz de la profesora cuando da alguna indicación. José sigue elaborando la masa junto a la auxiliar. Pedro, Paco y Jesús están alrededor de la tutora.

T- ¿Ven?, la masa cada vez es más dura, ahora hay que batir con más fuerza ¿vale?

Pe- Si seño.

Pedro comienza a batir y no puede.

Pe- ¡Ñoos! está duro.

La tutora, Paco, y Jesús se ríen de la escena.

Je-Fuerte, fuerte.

Pedro también se ríe y no puede batir la masa. Jesús coge el recipiente y empieza a batir lentamente. La profesora se mancha la cara con harina, los alumnos la miran primero con asombro, luego se ríen. Jesús se da la vuelta y la profesora mancha la cara de Jesús con harina y el alumno empieza a reírse de manera nerviosa. Los demás van a

por más harina y empiezan a mancharse. Pablo se aleja, parece no gustarle que le manchen.

T- ¡Vamos! ¡Vamos! se nos va la hora.

La tutora los centra de nuevo en la tarea, Los alumnos siguen sonriendo pero atienden a las indicaciones y todos vuelven de nuevo a la labor que tenían.

T- Bien, ahora le damos forma a la masa y la vamos a pasar por harina.

Pedro toma la iniciativa, elabora un lacito con la masa y comienza a espolvorearla con harina.

T- ¿A ver Pedro? ¡Muy bien, Perfecto!

Todos los alumnos empiezan a coger trozos de masa y a darles forma. La tutora se acerca a mirar a los alumnos y se pone junto a Jesús y Paco.

T- Así, muy bien- les comenta mientras le da una palmada en la espalda a Paco.

Fran ayuda a José, aunque está atento a lo que hace el resto de los compañeros. La profesora tutora explica de nuevo el último paso que están trabajando.

T- Voy cogiendo de uno en uno, luego estiro la masa y le doy la vuelta.

La auxiliar involucra a Pablo, que se ha distraído, y lo pone a trabajar con Fran y José.

Ax- ¿traes un plato?

Pb- Sí.

Pablo empieza a trabajar la masa junto a sus compañeros, todos están alrededor de la mesa trabajando esta parte del proceso y haciendo la misma tarea.

F- Noemí, ¿así?

Ax- ¡Perfecto!

Fran sonrío y sigue trabajando con más énfasis. José empieza a dispersarse, parece cansado, y la auxiliar se pone a su lado.

Ax- José, debes seguir amasando.

T- Pedro, ¿puedes poner un poco de aceite en la sartén y encender el fuego?

Pe- Claro señor.

T- Con cuidado, no te quemes. Paco, ¿ayudas a Pedro?

Pc- Si.

Los dos se encargan del fuego. La tutora les da algunas de las figuras elaboradas y ellos van friendo. Toca en la puerta y entra una persona de mantenimiento. La tutora mira a los alumnos y les hace un gesto de silencio, coge un poco de harina y se la pone en las mejillas a la mujer de mantenimiento.

Mnt- ¡Pero bueno! - dice en tono jocoso la mujer de mantenimiento.

El grupo se carcajea.

T- Luego te recompensamos con bollitos- contesta la tutora.

Jesús va con un paño a quitar la harina a la persona de mantenimiento. Los alumnos vuelven a la tarea pero van mucho más despacio. Van terminando de hacer las figuras con la masa y se las dan a Paco y Pedro que las están friendo. La persona de mantenimiento se despide y se va. José y Pablo ya ha terminado, la tutora le pide que vaya limpiando.

T- José, termina de limpiar la mesa, Pablo, ¿tu friegas?

Los alumnos se ponen a la tarea, el resto de alumnos que van terminando se unen a los compañeros que están limpiando. La tutora ayuda a Pedro a freír los últimos bollos de anís. Suena el timbre.

T- Después, cuando se enfríen un poco, los probamos ¿vale?.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 22-02-2013

9:00 a 10:00 (1:00 horas)

La tutora entra en clase con los alumnos. Todos se dirigen a sus pupitres, dejan sus mochilas y comienzan a sacar el material. José está algo disperso, parece ausente delante de su mesa. La profesora se acerca a preguntarle y el alumno vuelve a centrarse.

T- José, ¿que toca ahora?

Jo- Conversación.

T- Muy bien, vamos todos a la mesa grande.

Los alumnos se van sentando. Pedro le dice algo en voz baja a Fran. La tutora pone un poco de música jazz a un volumen ambiente. Los alumnos están esperando a que la profesora comience.

T- Vamos a ver, Fran empiezas tú, ¿qué hiciste ayer?

F- Fui al campo con mis tíos y por la tarde comí.

T- Pedro ¿tú que le preguntarías para seguir la conversación?

El grupo clase está en silencio, algunos miran a Pedro, José vuelve a dispersarse.

Pe- ¿qué comiste?

T- Bien- la tutora hace un gesto de aprobación con la mano a Pedro.

F- Comí potaje, luego fui al baño y me lave los dientes encendí la radio.

Los alumnos atienden a la conversación, a veces miran a la profesora. La tutora observa a José que está cabizbajo mirando a la mesa, le toca la mano.

T- José, te toca, ¿con quién quieres hablar?

Jo- Con Paco.

T- Paco, ¿empiezas tú?

Paco comienza a hablar en voz muy baja, es ininteligible, los alumnos le miran con cara extrañada pero nadie dice nada, la tutora le pide que hable más alto.

Pc- José ¿Qué hiciste en casa?

T- Así está mejor Paco, si no hablas alto nadie te entiende.

Jo- Ver la tele.

Pc- ¿que viste?

Jo- Los dibujos.

Pc- ¿te gustó?

Jo- Sí

Pc- ¿qué más hiciste?

Jo- Comer.

La tutora los felicita, el grupo clase escucha a sus compañeros sin interrupciones.

La tutora hace un repaso de lo que han dicho los alumnos en las conversaciones.

T- Deben estar atentos que luego pregunto. Ahora Pablo le pregunta a Jesús.

Pb- ¿Qué hiciste?

Je- Abuelos.

La tutora le ofrece apoyo a Jesús.

T- Fue a ver a sus abuelos.

Los alumnos asienten. Miran fijamente a los interlocutores y las intervenciones de la profesora en silencio.

T- Jesús, dilo conmigo, fui a ver a mis abuelos.

Je- Fui a mis abuelos.

Pb- ¿qué hiciste?

Je- La careta, la sardina.

Jesús mira a la profesora, parece pedir ayuda.

T- ¿hiciste una careta para el entierro de la sardina?

El alumno asiente rápidamente, contento por la aclaración. La profesora hace un repaso de lo que han dicho en los diálogos, cuando lo hace les da ejemplos, sin hablar y exagerando los gestos, de cómo deben ayudarse con lenguaje corporal. Los alumnos la miran atentamente, parece que les cuesta bastante llevar a cabo la tarea pero se muestran muy aplicados.

T- Pedro, ¿qué dijeron tus compañeros?

Pe- Fran fue al campo y escucho la radio, José vio los dibujos, Jesús fue con los abuelos.

T- ¡Muy bien!

Pb- Mama se enfado con la tele.

Todos se giran ante la interrupción, la tutora le dice a Pablo que se explique.

Pb- Mama se enfado con la tele por Pablo.

Los compañeros miran a Pablo y la tutora

T- ¿con la tele? ¿Estabas viendo mucho la tele y mama se enfado?

Pb- Sí-

La tutora le dice que diga algo de lo que han dicho los compañeros. José vuelve a distraerse y la tutora le toca en la mano en su antebrazo para que atienda. Pablo permanece unos segundo en silencio, todos le miran.

Pb- José vio dibujos, Jesús la máscara de la sardina.

T- Muy bien.

El grupo clase parece agotado del esfuerzo que les supone la actividad. La profesora les propone un cambio de actividad, los alumnos parecen relajarse.

T- Vamos a ver el panel. Fran, ¿lo colocas y nos explicas?

El alumno coloca las fichas en el panel y explica la fecha, el tiempo y las actividades del día. Los alumnos tienen una actitud de escucha, la actividad les motiva, quieren salir al tablón y levantan la mano.

T- Jesús ¿sales tú?

Je- Si seño- El alumno sale rápidamente al tablón.

Jesús comienza a explicar y los demás escuchan. Pedro y Fran están hablando en voz baja. La tutora se da cuenta.

T- Pedro, cuando termine Jesús te toca a ti. Comenta seriamente.

Los alumnos enmudecen. El resto de compañeros sigue la intervención de Jesús que está terminando. La profesora indica a Pedro que salga al panel. El alumno explica toda la información y la profesora le dice que se siente.

T- Bien, vamos a trabajar lo que vamos a hacer en la alegoría. Guarden sus cosas y vengan de nuevo.

Los alumnos se levantan de la mesa de asamblea. Guardan sus materiales rápidamente y vuelven a sentarse. Todos sonríen, parece que la actividad les resulta atractiva.

La tutora saca varias fichas y unos folios, comienza a explicar escribiendo. Los alumnos la escuchan pero tienen su mirada fija en los dibujos y pictogramas que está elaborando. Pablo se apoya la cabeza en el hombro de la tutora mientras explica.

T- Tengan en cuenta que les queda una semana,

La profesora señala un calendario y cuenta los días.

T- Quedan seis días, ¿ya tienen todo?

-Si- comentan casi todos.

La profesora continúa explicando. Pablo comienza a acariciar el pelo de la tutora.

T- Bueno, vamos a ver unas cosas que van a salir en la alegoría.

Saca unas fichas y señala algunas imágenes. Todos se centran en las fichas. La tutora le dice a Pablo que el pelo se acaricia una vez -Ahora vamos a trabajar.

T- ¿Alguien sabe que es esto?

Todos levantan la vista de las fichas y alzan las manos. Jesús, entusiasmado, se levanta y empieza a hablar atropelladamente, de manera ininteligible.

Je- Bebeja camí bluba mira shssss fue canaria caminbluba (ininteligible)

Comienza a caminar de un lado a otro de la clase mientras habla. Los alumnos los escuchan atentos como si fuera su turno. La tutora lo deja hablar un poco sin cortar su intervención. El alumno termina y se sienta. Los alumnos miran a la profesora.

T- ¡Muy bien Jesús! pero tienes que hablar más despacio, no te entendemos si hablas muy rápido. Luego nos sentamos con un folio y lo escribimos ¿vale?

Jesús mira a Pedro que está sentado a su lado.

Je- Feo.

Pedro y Jesús se ríen a carcajadas. La tutora les dice que están en mitad de una actividad y vuelven a centrarse, sonrían.

T- Bueno, ahora voy a preguntar sobre las imágenes. Fran, dale la vuelta a las fichas y no hagas trampas.

El alumno da la vuelta a las fichas sonrojado. Pedro mira la escena y sonrío. La profesora dirige la pregunta a Fran y contesta correctamente.

T-recuerden que no se puede mirar.

La tutora continúa preguntando, algunos alumnos levantan la mano para participar.

T- Vale, le toca a Pedro, ¿Por qué no puedes coger un extintor de verdad?

Pe- Porque es peligroso.

T- Muy bien, es peligroso y no debemos jugar con ellos, ¿que más?

F- Un camión.

José está algo disperso. Pablo está cerrando los ojos y dando cabezadas, la tutora le toca en el hombro.

T- ¡Oye!, a dormir a casa.

El alumno se incorpora y mira a la tutora. José vuelve a centrarse con la escena. El resto de los alumnos observa pero no dice nada.

T- Pablo, ¿quieres dar una vuelta para ver si te despejas?

Pb- Sí.

El alumno se levanta y sale del aula. La tutora vuelve a la tarea, el resto de alumnos sigue la actividad. Pablo vuelve a entrar en clase. Sus compañeros lo miran.

T- ¿ya diste la vuelta?

Pb- Sí.

T- Ven, siéntate a mi lado que queda poco tiempo, vamos a terminar lo que estamos haciendo.

Los alumnos vuelven a mirar las fichas. Paco está con la mirada perdida.

T- Paco, ¡Paco!

El alumno vuelve a centrarse. El grupo ha dejado la actividad y mira a Paco. La tutora recoge las fichas.

T- Ya es la hora, ¿quién es el responsable?

F- Señor, es Pablo.

Suena el timbre. Los alumnos siguen sentados pero empiezan a recoger su material. La tutora le pide a Pablo que guarde las fichas. Los alumnos se levantan a medida que guardan su material.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

SALA CENTRAL DEL AE 27-02-2013

9:00 a 10:00 (1:00 horas)

Entran todos los alumnos, son seis, junto con la tutora que los saluda. Dejan sus pertenencias en los pupitres individuales y comienzan a colocar el material de sus mochilas. La tutora pone música a volumen ambiente y saca unas fichas del armario. Dos alumnos hablan en voz baja. La profesora los llama para que se sienten en la mesa de asamblea.

T- ¿Qué hicieron ayer?, vamos a ver quién empieza. Pedro y José.

Los alumnos miran fijamente a sus compañeros que van a comenzar a hablar.

F-¿Qué hiciste ayer?

Jo- Ver la tele.

F- ¿Qué?

Jo- Dibujos

F- ¿Qué dibujos?

Jo- Ninguno.

Los alumnos miran a José, Fran ha dejado de preguntar, la profesora interviene de inmediato al ver que el alumno no responde coherentemente.

T- José, ¿viste dibujos o estuviste grabando con la cámara?

José no dice nada, los alumnos escuchan atentos tras la pregunta de la profesora y miran alternativamente a ambos.

Jo- Grabe videos

T- Entonces no viste los dibujos.

La profesora pregunta si vieron el partido de futbol de ayer, algunos alumnos levantan la mano y tienen ganas de hablar.

T- Pablo, ¿quién jugó?

Pb- El Barça contra el Madrid

T- Pues habla con José.

Pablo se dirige a José, los alumnos vuelven hacia ellos.

Pb- ¿viste el partido?

Jo- Sí

Los dos alumnos se quedan callados, sus compañeros los miran y luego fijan la vista en la profesora.

T- José, ¿quién ganó?

Jo- El Madrid.

La profesora indica a Pablo que le haga una pregunta a José para mantener la conversación.

Pb- ¿de qué equipo eres?

Jo- Del Barça.

T- José, eres del Barça y tu equipo perdió, ¿estás triste o contento?

Jo- Triste.

La profesora explica la importancia de comunicar con los gestos si estamos tristes o contentos. Los alumnos atienden, están en silencio. La tutora dice que van a cambiar el tema de la conversación y le pide a Pablo que le pregunte a Paco.

Pb- ¿Qué hiciste?

Pc- Vi las noticias, la guerra, que pena.

La profesora para la conversación. Todos están siguiendo la conversación y atienden la interrupción de la profesora. La tutora explica a Pablo, y al resto del grupo, como tienen que comportarse si alguien te cuenta algo muy triste.

Pb- ¿y qué más?

Pc- Fui al super.

Pb- ¿qué compraste?

Pc- Un TDT

La tutora hace un inciso para explicar que es un TDT. Fran levanta la mano y cuenta a sus compañeros para que sirva TDT.

Pablo termina la conversación con Paco y se da un abrazo a sí mismo. Los alumnos lo miran extrañados pero nadie dice nada. La tutora le pregunta qué es lo que ha hecho.

Pb- Un saludo.

T- Pablo es musulmán pero el saludo musulmán es llevándose la mano al corazón. Pedro también es musulmán, ¿puedes ayudar a Pablo y enseñarnoslo?

Pe- Claro señor.

Pedro se pone frente a Pablo y lo saluda llevándose la mano al corazón, Pablo lo imita. El grupo clase se mantiene atento ante la novedad.

T- Es bonito, ¿verdad?-

Pedro asiente sonriendo.

T- Pedro, ¿qué hiciste ayer?

Pe- Fui al veterinario.

T- ¿por qué?

Pe- A cortarle las uñas al perro.

La tutora mira al resto del grupo y exagera los gestos. Intenta que vean como reforzar la conversación con lenguaje no verbal.

T- ¡Aaaaahhh!

Los alumnos siguen la conversación. Jesús está al lado de Pedro y lo escucha ensimismado.

T- Jesús, ¿quieres preguntarle tú?

Je- ¡Sí!, Pedro ¿Qué hiciste?

Pe- Vi la tele.

Je- ¿el qué?

Pe- Primero vi "Doraemon" y luego "la que se avecina".

El grupo clase parece hacer un esfuerzo para llevar a cabo la actividad pero se mantienen atentos. Jesús se queda en silencio y mira a la tutora. La profesora le hace señas para que continúe.

Je- ¿te gusta?

Pe- Si, mucho, después vi a la seño paseando.

El grupo clase parece haberse centrado en el último comentario. Fran interviene espontáneamente.

F- ¿La viste por la avenida?

Pe- Sí.

La tutora les dice al grupo clase que lo han hecho muy bien. Hace un repaso de las cosas que ha dicho el alumnado en las conversaciones. Todos escuchan lo que dice la profesora, algunos asienten a medida que la tutora nombra lo que dijeron.

T- José, ¿cómo estás?

Jo- Triste.

T- ¿Por qué?

Jo- Se murió el abuelo.

La tutora explica al grupo clase que cuando a un amigo se le muere alguien cercano hay que consolarlo y darle ánimos.

T- Enrique, ¿quieres un abrazo?

El alumno asiente y la profesora le da un abrazo. Los compañeros, al enterarse de la muerte del abuelo se van levantando de sus asientos y se acercan a abrazar a José de uno en uno. La tutora les dice que se han portado muy bien como compañeros.

T- Vamos a seguir con la actividad, recuerden las conversaciones que han visto. Paco, ¿puedes decirnos de que hablaron tus compañeros?

Pc- José grabo videos, Pedro fue a pasear y vio a gente.

T- ¡Muy bien!

Toca en la puerta y entra una profesora. Habla con la tutora mientras los alumnos se mantienen en su sitio. El grupo clase escucha en silencio la conversación que se está desarrollando. La profesora se despide de los alumnos y se va.

La tutora propone un cambio de actividad.

T- Muy bien chicos, vamos a trabajar el panel, tenemos poco tiempo, Fran ¿sales tú?

F- Sí.

El alumno explica en el panel lo que harán hoy. El grupo clase escucha lo que dice sin interrupciones.

T- ¡Muy bien!, Jesús ¿nos lo explicas tú?

El alumno asiente y se dirige al panel, José está sentado bloqueando el camino.

Je- José, ¿puedo pasar?

Jo- Sí- y el alumno se aparta.

Jesús expone la información que hay en el panel. Se para en algunas fichas y la profesora lo apoya.

La tutora les cuenta que la hora ha terminado y le explica lo que van a hacer en la siguiente sesión.

T- Primero vamos a leer, después nos vamos a dividir para explicarle a otras clases lo que hacemos en los talleres.

Los alumnos sonrían, están excitados, parece que les entusiasma la actividad prevista.

T- Pedro, Fran y José van a ir al minipiso para montar el taller de carteras. El resto se quedará aquí para montar el taller de libretas.

La profesora le pide a Fran que saque el material para el taller de carteras, sus compañeros le ayudan sin que nadie se lo pida. Suena el timbre, Pedro, Fran y José salen con el material mientras sus compañeros terminan de preparar la clase para la visita.

REGISTROS NARRATIVOS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

CENTRO II, AULA III

Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

AULA DE INFORMÁTICA 06-03-2013

9:00 a 10:00 (1:00 horas)

El auxiliar lleva al alumnado del aula enclave al aula de informática. Están los seis alumnos, todos entran en el aula en silencio y ocupan su asiento con un ordenador a excepción de Lucia, que tiene déficit visual y utiliza un aparato tiflotecnológico.

Los alumnos encienden el ordenador, el auxiliar les va guiando con la actividad a realizar y empiezan con su tarea. Eva levanta la mano.

Eva- No me sale.

Ax- Un segundo que te ayudo.

El auxiliar está ayudando a Eva, el resto del alumnado continúa en silencio con su tarea. El auxiliar se acerca a Irene.

Ax- ¿te sale?

Irene- Creo que sí.

Todos parecen tener una tarea asignada que ya han estado trabajando. Están concentrados en silencio. Eva pone un video en youtube y Carlos abandona momentáneamente la tarea para, acto seguido, volver a retomarla.

El auxiliar se dirige a Lucia.

Ax- Lucía, ¿Todavía no has sacado a Victor?- comenta el auxiliar haciendo referencia al aparato tiflotecnológico.

Lucía- Estaba esperando que me diceses permiso.

Ax- ¿estás esperando por eso? Venga, a trabajar- Contesta tajantemente.

El auxiliar se dirige hacia Irene y empieza a ayudarla con el programa, busca una banqueta y se sienta a su lado. Felipe e Ismael están sentados a ambos lados de Irene y se dedican a trabajar sin que parezca importarles el ruido de las explicaciones.

Carlos intenta descargar un programa para seguir trabajando. El auxiliar le ofrece ayuda desde donde está sentado. Ismael le interrumpe para preguntar.

Ismael- Profe, ¿qué es el google drive?

Ax- Es una nube, es para guardar archivos, pero no vamos a trabajar con eso.

El auxiliar vuelve a dirigirse a Carlos.

Ax- Carlos, si el ordenador no funciona siéntate a trabajar con Eva.

Carlos se sienta junto a Eva con un solo ordenador. El alumno comienza a trabajar con Eva. El auxiliar sigue explicándole a Irene. Lucía está escuchando lo que hablan Carlos y Eva.

L- ¿Qué es lo que están buscando?

E- ¡Nada!- comentan de manera cortante

L- ¿Seguro? yo creo que están buscando música.

Carlos y Eva ríen muy bajito. Lucía continúa trabajando con su aparato adaptado. Ismael y Felipe están inmersos en su tarea. El auxiliar sigue explicando a Irene como utilizar el programa.

Ax- ¿Cómo se hace esto?

Irene se queda en silencio, mira a la pantalla y luego al auxiliar pero no contesta. Éste le ofrece algo de ayuda.

Ax- ¿Procesador de...?

Ir- ¡Procesador de texto!

Ax- ¡Muy bien!, vamos a seguir con el documento, pincha aquí- dice señalando con el dedo.

Carlos y Eva comienzan a hablar en voz baja, parece que esta comentando algo relacionado con la actividad. De vez en cuando ríen. Lucía regula el volumen del aparato para no molestar a los compañeros.

L- ¿Profe? ¿así está bien? No se oye.

Ax- Muy bien, así no se escucha.

Eva habla en voz baja con Carlos, parecen no saber cómo continuar.

E- Profe, ¿cómo guardamos esto?

Ax- Con un pendrive.

E- ¿Cuál profe?

Ax- Usa uno cualquiera de la caja- comenta señalando a una mesa.

La alumna se levanta, escoge un pendrive y vuelve junto a Carlos. Los dos quieren utilizar el pendrive y empiezan a levantar la voz.

C- ¡Así, así!

E- ¡No! ¡yo lo pongo!

El auxiliar interviene inmediatamente.

Ax- ¡Ese tono de voz, por favor!

Carlos y Eva se callan, Eva pone el pendrive. Carlos se levanta y se sienta junto a Ismael. Su compañero empieza a explicarle lo que está haciendo.

Irene está trabajando con el procesador de texto y el auxiliar vuelve para seguir explicándole. Felipe y Lucía siguen concentrados y trabajan en silencio.

Carlos regresa con Eva y empiezan a hablar.

C- ¿Lo guardamos así?

E- ¡No, así no!- grita Eva

Empiezan a elevar el tono de voz. Carlos se pone un dedo en la boca en señal de silencio.

C-Tranquila.

El auxiliar mira a los alumnos y luego se sienta junto a Ismael.

Is- Profe, quiero poner música en el documento de word.

Ax- Eso está bien pero se usa más en power point ¿no crees?

Is- Es verdad.

El auxiliar alterna el apoyo entre Ismael e Irene. Felipe sigue trabajando concentrado en su tarea.

E- Profe, aquí no salen nuestras fotos, no se guardan.

Ax- Pues busca otro pendrive, busca en la caja.

Eva y Carlos siguen revisando el pendrive mientras murmuran, finalmente Eva se levanta y va a buscar otro al cajón.

Lucía sigue sentada trabajando con su aparato adaptado, cuando vuelve Eva intenta entablar una conversación que es cortada por el auxiliar.

Ax- Vamos a seguir trabajando.

El auxiliar da indicaciones a Ismael e Irene para continuar avanzando en sus actividades.

Tocan en la puerta, entran dos alumnas de otra clase.

Alumna- Hola, venimos a devolver unas sillas.

Ax- Vale, déjenlas por ahí- dice señalando.

El resto de alumnos sigue trabajando sin prestarles mucha atención, en silencio.

Carlos se levanta y se dirige hacia Ismael con la intención de ver lo que está haciendo.

Las alumnas terminan de entrar las sillas, se despiden de manera general y luego particularmente se despiden de Lucía.

El auxiliar se dirige al grupo clase. El alumnado deja lo que está haciendo para atenderle

Ax- ¿Ustedes están sacando el pendrive correctamente?

El alumnado se mira pero ninguno contesta a la pregunta.

Ax- ¿Saben que pasa si sacan el pendrive sin más?,

Nadie responde

Ax- Si no lo quitan en modo seguro pierden toda la información que han trabajado.

El auxiliar se acerca a cada uno de los alumnos y le va indicando como extraer el pendrive de forma segura. Todos esperan su turno. Suena el timbre.

Ax- Los que han terminado vayan apagando los ordenadores que volvemos al aula. No olviden como se extrae el pendrive.

El alumnado que va apagando el ordenador, recoge sus pertenencias y va saliendo del aula.

(Las sesiones corresponden a parte de un mismo grupo y profesor)

AULA TALLER 06-03-2013

10:00 a 10:50 (50 minutos)

La profesora ha lleva a tres alumnos al aula taller.: Lucía, Carlos e Irene. la tutora comienza a sacar materiales del armario mientras el alumnado empieza a cubrir el suelo y la mesa con plástico para no manchar nada. La tutora les indica la tarea que van a realizar.

T- Vamos a preparar parte del decorado para la actuación. Tenemos que poner esto en el suelo para poder trabajar mejor. Lucía, tú me ayudarás con las pulseras.

L- Vale.

La tutora señala un cartón grande con forma de automóvil. Irene comienza a arrastrar el cartón. Carlos trae un bote de pintura e intenta abrirlo con una brocha, parece que le cuesta bastante.

T- Carlos, ¿Crees que con la brocha puedes abrir el cubo de pintura?

C- Si, con los dedos no, con la brocha no me hago daño.

La tutora pregunta a Irene

T-Irene, ¿Crees que se puede hacer de otra manera?

Ir- Si, yo lo podría abrir.

Lucía interrumpe la conversación.

L- Seño, Irene chilla cuando habla.

Carlos parece estar nervioso al escuchar los comentarios y no poder abrir el bote de pintura. Lo aparta a un lado enfadado.

C- ¡Si sabes hacerlo hazlo tú!- le grita a su compañera Irene.

La profesora los llama a la calma poniendo las palmas hacia abajo.

T- ¡Bueno chicos, ya está bien!

Los alumnos se tranquilizan y rechistan en voz baja, casi inaudible. Lucía empieza a hacer collares y pulseras en una mesa. Carlos e Irene comienzan a pintar una parte del decorado.

Carlos señala un fragmento.

C- Por ahí se quedó sin pintar.

Ir- Es verdad.

C- Voy a ponerme cómodo.

Carlos deja la posición en la que estaba de cuclillas y se sienta en el suelo. Se dirige a Irene y le aconseja que lo haga.

C- Ponte cómoda Irene, así es mejor.

Irene se sienta en el suelo como le ha recomendado su compañero y sigue pintando su parte del decorado.

La tutora se acerca, les da indicaciones y les ofrece el apoyo justo para que continúen trabajando. Lucía llama a la profesora desde la mesa.

L- El próximo martes voy a tomarme las medidas.

T ¿las medidas para qué?

L- Las medidas para la prótesis nueva, señor.

T- Estas contenta ¿no?

L- Sí, mucho, pero espero que no me molesten.

Carlos e Irene están trabajando en silencio, cada uno está pintando una parte diferente. Carlos levanta la mano.

C- Señor, ¿a esta parte del escenario le vamos a dar dos manos de pintura?

T- No, ¿por qué lo dices?

El alumno se queda mirando unos segundos su parte del decorado sin contestar y luego responde.

C- Yo creo que hay que darle dos manos, si no se queda mal, ya lo verás.

T- lo veremos después, no pintes las ruedas que luego es difícil.

La tutora se acerca a Lucía que esta ensartando piedras en los collares.

L- Señor, no hay más piedras.

T- Lo siento Lucía, si hay.

La profesora le pone a su alcance algunos cuencos con más materiales para que pueda continuar su labor.

L-Gracias señor.

La tutora mira insistentemente a Carlos e Irene, parece preocupada con el trabajo que están realizando los chicos en el decorado.

T- Lucía, voy a ayudar a los chicos ¿vale?

L- Vale.

La profesora se pone entre Carlos e Irene y comienza a pintar con ellos. Los alumnos están concentrados en su parte del decorado. Carlos le indica cómo ponerse para estar cómoda.

C- Así seño, siéntate de lado.

La tutora se sienta como indica Carlos. Irene empieza a quejarse de la postura.

Ir- Me duele.

C- Seño, Irene está vieja.

Carlos es el único que se ríe de su broma.

T- No, no está vieja.

Lucía entra en la conversación.

L- Carlos, ¿te acuerdas...?

C- Agarra por allí.

Carlos hace caso omiso a la intervención de Lucía y sigue pintando. La tutora lo para y le dice que su compañera le está hablando.

T- Es de mala educación no contestar.

C- Dime Lucía.

L- Te acuerdas cuando me tropecé y me hice daño.

C- Es verdad.

Acto seguido Carlos continúa su labor. Lucía se queda inmóvil unos segundos y luego retoma su tarea de elaborar collares.

Tocan en la puerta. Entran varios alumnos y la auxiliar de la otra aula enclave que está en el centro. Uno de los alumnos visitantes viene a traer algo a la profesora.

Alumno- Seño, traigo perejil del huerto.

Ax- ¿Le dijiste primero hola?

Alumno- Hola seño, traigo perejil del huerto.

T- ¡que ilusión! me hacía mucha falta para cocinar, gracias.

Alumno- De nada, adiós.

Los alumnos visitantes van a salir y la auxiliar los para. La auxiliar se dirige a los alumnos de los dos grupos.

Ax- ¿Ustedes no se despiden cuando se van?

Algunos alumnos exclaman y hacen un gesto de olvido. Se despiden todos.

Carlos retoma de nuevo su tarea, está muy concentrado para que no se salga la pintura por fuera. Irene está pintando y para cuando necesita descansar.

La profesora está trabajando junto a Lucía.

L- ¿Sabes? el otro día el profesor de educación física me dijo que tenía la pulsera que hice, que no se la quitaba ni para dormir.

T- Que bien, ¿no?

Irene interrumpe la conversación para solicitar permiso de la profesora.

Ir- Señor, ¿me puedo lavar las manos?

Lucía parece molesta por la interrupción

L- Señor, Irene chilla cuando habla.

T- No pasa nada.

Irene no parece inmutarse por el comentario que ha realizado su compañera. La tutora les pide que sigan trabajando.

T-Chicos, tenemos que seguir porque vamos a contrareloj.

C- Vale.

Los alumnos vuelven a sus tareas y parecen pintar más rápido. Carlos pinta por fuera del decorado y empieza a limpiar. Lucía se dirige a la tutora.

L- Señor, ¿me puedes hacer un favor?

T- Si, si me traes una botella de vino- comenta bromeando la profesora. Lucía y la tutora se ríen. Carlos deja lo que está haciendo.

C- No, no te puede traer una botella de vino.

T- ¿por qué? Es un trato, ya lo hemos hablado, si yo te hago un favor tu me haces otro favor. ¿No?

C- Si pero el vino es malo.

T- Es verdad, si tomas mucho.

Suena el timbre. La tutora se despide de este grupo y se dirige al aula con el resto del alumnado del aula enclave.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 08-03-2013

09:00 a 10:00 (1 hora)

El alumnado comienza a entrar en el aula junto con la tutora. Están todos, son seis. Van ocupando sus asientos. La profesora recuerda quién es el responsable de clase. El grupo va sacando el material y el responsable pone fecha.

E- Toca contar lo que hicimos ayer.

T- Es verdad, ¿quieres empezar tú?

La alumna asiente con la cabeza, el resto del grupo sigue sacando sus cosas de las mochilas.

E- Fui con mama a pasear a los perros, luego los bañamos.

Todos escuchan en silencio lo que está diciendo la compañera.

T- Muy bien Eva, Carlos, ¿Sigues tú?

Se forma un pequeño alboroto porque tres alumnos comienzan a hablar. La profesora les pide silencio.

T- Carlos, ¿nos cuentas lo que hiciste?

Carlos titubea, parece que va a comenzar a hablar pero Ismael lo interrumpe.

Is- Ayer te vi pero tú a mí no.

T- ¿tú te llamas Carlos? pregunta irónicamente la tutora

El alumno parece avergonzado. La profesora vuelve a dirigirse a Carlos.

T- Carlos, ¿vas a empezar?

Se hace el silencio, el grupo clase mira al alumno. Carlo comienza a hablar.

C- Fui a dar un paseo, por la noche me fui a dormir.

Ismael está levantando la mano y la profesora le da el turno.

Is- Mi hermano me rompió la consola, la destrozó y dijo que fue culpa mía.

La clase se alborota ante lo que acaba de contar Ismael. La profesora intenta continuar con la actividad.

T- Felipe ¿y tú qué hiciste?

F- Fui por la avenida a dar una vuelta.

T- ¿viste a alguien conocido?

F- No-

El alumnado protesta porque hace calor, el sol está entrando por una ventana y le da en la cara a varios de ellos. La tutora cierra las cortinas siguiendo las indicaciones del alumnado. La tutora se dirige a Lucía.

T- Lucía, ¿qué hiciste ayer?

L- Fui a comprar con mi madre para preparar los vestidos.

Todos escuchan atentos a la alumna. Carlos interrumpe.

C- Eso es porque...

T- Carlos, está hablando Lucía.

La profesora mira a Carlos y el alumno se mantiene en silencio. Lucía da por terminado lo que estaba contando.

La tutora cambia de actividad, propone seguir trabajando las tareas de matemáticas que habían estado realizando el día anterior. El alumnado va sacando los libros de texto y cuadernos. Lucía saca la maquina Perkins para escribir en braille.

T- Lucía, vete haciendo estas sumas.

Is- Señor, necesito un lápiz.

T- Irene, tu eres la responsable y un compañero necesita un lápiz. Ismael, habla con ella.

Todos comienzan a trabajar en silencio, algunos están concentrados en la tarea. Irene y Felipe parecen distraídos.

Ismael no sabe resolver un problema y lo lee en voz alta. La tutora se acerca a ver sus dudas. Lucía termina las actividades que tenía que realizar.

L- Señor, ¿qué más?

La tutora le asigna más actividades. Ismael levanta la mano y le enseña el cuaderno a la tutora. La profesora se lleva el cuaderno a la pizarra y lo resuelve para toda la clase. Todos se paran escuchar y luego siguen trabajando.

La tutora observa que Felipe está distraído.

T- Felipe, ¿qué te pasa? ¿Por qué no arrancas?

El alumno recoge el bolígrafo y continúa.

L- Señor, me equivoqué.

La tutora se acerca, observa lo que ha escrito con la máquina y aplica un corrector en el error.

T- Lucía, escribe el número dos.

La alumna presiona las teclas con fuerza, el sonido parece no molestar al resto de sus compañeros.

T- No, ese no es el dos, aprieta el dos y luego haces la suma.

Eva está con el libro de texto, se distrae. La profesora pasa a su lado y la alumna hace como que está trabajando.

Is- A mi me enseñaron un truco para hacer esto.

T- ¿Cuál?

El alumno explica a la tutora como lo hace y la profesora lo felicita. La profesora se acerca a Felipe que sigue despistado y se pone en cuclillas a su lado.

T- Felipe, ¿no entiendes el problema?

El alumno dice que no con la cabeza.

La tutora vuelve con Felipe y comienzan a trabajar juntos. Todos están realizando su tarea. Lo hacen en silencio a excepción de Ismael e Irene, que verbalizan los pasos necesarios para resolver la tarea. Al resto del alumnado parece no importarle esa verbalización constante.

T- Felipe, en doce días no vamos de vacaciones, ¿cuándo no s vamos? tienes que buscar en el calendario.

El alumno pone cara de haber comprendido y sigue con su ejercicio.

T- Lucía, ¿vas bien?

L- Si, pero estoy trabada con este.

T- A ver, 19 más 2 y luego restas.

L- ¡Aaaaaah!

Eva ha dejado la tarea y se dedica a hacerse una trenza, ha perdido la concentración. Irene ha terminado y observa como Eva juega con su pelo sin decir nada.

La profesora se sienta con Ismael para corregir y explicarle. En clase solo se escucha el sonido de las teclas de la máquina de Lucía al que el alumnado parece estar acostumbrado.

L- seño, cuando puedas.

T- Ahora, un segundo.

La profesora continúa explicando a Ismael. Carlos parece haber terminado u permanece en silencio al igual que Irene. Felipe sigue intentando resolver la actividad y está concentrado.

Ire- Seño, termine todo.

T- ¿Sí?, vamos a ver.

Ir- Mira- dice mientras le muestra el cuaderno.

T- ¿y esto? ¿está bien?

La alumna mira fijamente el problema indicado y lo borra inmediatamente. Eva deja de trenzarse el pelo y vuelve a la actividad.

Ismael llama a la tutora

Is- Señor, ¿puedes venir?

T- Claro, ¿dónde está el problema?

Is- Esto no me sale- dice señalando el cuaderno.

Felipe sigue mirando la libreta y parece ausente, con la mirada perdida. Lucía ha terminado la tarea y está escuchando lo que sucede en la clase. Carlos no reclama la atención de la tutora para corregir, aunque ha terminado y está en silencio.

A Irene se le cae el lápiz y mira a Carlos durante unos segundos.

C- ¡Yo no voy a buscarlo, levántate tú!- Contesta bruscamente

Ir- Es lo que iba a hacer.

A Felipe se le escapa una ventosidad. La clase se alborota. Ismael hace un comentario

Is- ¡Yuos!, sonó bastante.

Algunos alumnos ríen después del comentario. La tutora se dirige a la clase.

T- ¡A ver, silencio!

Luego se dirige a Felipe.

T- Sabes que eso no se puede hacer, la próxima vez te pones fuera.

El alboroto continúa con menos intensidad.

T- ¡No quiero escuchar nada más!

Se hace el silencio en la clase, el alumnado agacha la cabeza y vuelven a sus actividades. Carlos e Irene comienzan a hablar en voz baja. Ismael se dirige a Carlos y empieza a hablar en voz alta de una película.

Is- ¿lo viste? luego saltan y explota.

C- Si, yo lo vi.

T- Carlos, Ismael, ahora no es el momento ¿vale?

La tutora se acerca y comienza a corregir el cuaderno de Carlos. El resto de la clase permanece en silencio con sus ejercicios.

T- Muy bien Carlos, ahora empieza con esto.

La tutora se dirige al sitio de Lucía y comienza a leer lo que ha escrito.

T- Bien pero ten cuidado, el papel ya se ha estropeado. Ahora 20 más 2 ¿cuánto es?

La alumna sigue trabajando mientras la profesora sigue revisando las libretas de sus compañeros.

Suena el timbre.

T- Muy bien chicos, ahora vamos al aula que está en la planta de arriba.

El grupo clase comienza a recoger sus cosas.

(Las sesiones corresponden a parte de un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 08-03-2013

10:00 a 10:55 (55 minutos)

La profesora está en el aula con tres alumnos: Eva, Ismael y Felipe, ya que Lucía, Irene y Carlos han ido a una actividad de taller.

Comienza a explicar la tarea que van a llevar a cabo. Consiste en la visualización de un video para ir trabajando contenidos mediante preguntas..

Tocan en la puerta y entra una profesora. Saluda al alumnado.

Profesora- Hola chicos

El grupo de alumnos la saluda.

Profesora-¿tienen grapadora?

T- No, antes tenía una pero desapareció, seguro que en la entrada tienen una.

Profesora- Ok, adiós chicos

Los alumnos se despiden de la profesora visitante levantando la mano.

La tutora, vuelve a recordar lo que van a hacer con el video y lo pone en marcha. Ismael levanta la mano.

Ismael- Señor, hace mucho calor.

T- Sí, es verdad, abre un poco la ventana.

El video comienza, el alumnado permanece absorto mirando la pantalla y la profesora hace paradas para preguntar.

T- Hemos visto las Islas Canarias, ¿En qué isla vives Felipe?

El alumno titubea.

F- En Santa Lucia de Tirajana.

T- Muy bien, ese es el municipio pero ¿en qué isla vives? ¿En qué isla está ese municipio?

F- En Gran Canaria señor.

T- ¡Muy bien Felipe!

T- Eva, ¿tú dónde vives?

E- En Arinaga de Gran Canaria.

T- Bien.

La profesora vuelve a poner el video. Los alumnos permanecen atentos a la proyección. Felipe señala cuando ve algo conocido sin decir nada. La tutora para el video.

T- Felipe, ¿Qué viste?

F- Es la playa de las canteras y el puerto.

La tutora pregunta a Felipe

T- ¿Cómo sabes que hay un puerto?

F- Los barcos.

T- ¡Muy bien!, porque hay barcos.

La profesora continúa con el video y los alumnos se centran en la proyección. Se escucha algún sonido de exclamación o asombro. Ismael levanta la mano.

Is- ¡Allí, yo he ido!

La profesora para el video.

T- ¿Sabes que calle es esta?

Is- Sí, Triana.

T- ¿Por qué hay tanta gente?

Ismael se queda mirando la pantalla con la imagen congelada, está pensando.

Is- ¿porqué hay tiendas?- contesta dudando.

T- ¡muy bien Ismael!, porque hay tiendas.

La profesora reanuda la proyección y el alumnado vuelven a concentrarse. No se escucha nada. Eva se levanta a tirar algo y vuelve inmediatamente a su sitio. La tutora para el video para explicar algo.

Los alumnos atienden a lo que dice la tutora pero siguen mirando la pantalla aunque la imagen está congelada.

T- Muy bien, seguimos.

El alumnado sigue con atención el video. La profesora para casi inmediatamente.

T- Acaban de nombrar un municipio.

F- Sí, Firgas.

T- Firgas. ¿Ustedes toman agua con gas? En Firgas hacen agua con gas.

Is- Yo bebo de todo, hasta agua Vitalinea- contesta Ismael muy serio.

La profesora reanuda con el documento audiovisual. El alumnado vuelve a centrarse en la proyección. Eva estornuda y sus compañeros dicen -Salud- casi al unísono.

Un alumno va a comenzar a hablar sobre algo que aparece en pantalla, la profesora le pone la mano en el hombro.

T- Escucha, ahora hablamos

El alumno se mantiene en silencio y sigue observando lo que aparece en el video. Están todos en silencio, solo se escucha algún sonido de exclamación o asombro del grupo. La tutora para el video y señala con el dedo.

T- ¿Cómo se llaman esos municipios?

F- ¿y qué excursión hicimos allí?

El alumnado está en silencio, Ismael levanta la mano.

Is- La excursión para ir a ver a los aborígenes.

T- Muy bien, ¿lo recuerdan?

Los alumnos asienten. La tutora vuelve a poner el video en marcha. Se hace el silencio y se concentran en el documento audiovisual.

Is- ¡Mira, Agaete!

T- Muy bien, Agaete. Para ir a Tenerife en barco podemos ir desde Las Palmas o desde el puerto de Agaete.

El video continúa y la profesora comienza a explicar con la proyección en marcha. Los alumnos fijan su atención alternando entre la tutora y el video. Se rompe el silencio, empiezan a comentar cosas que aparecen en el video. La tutora pone la pausa.

T- Miren, este es el municipio de la Aldea de San Nicolás.

Después del inciso reanuda el video. El alumnado sigue en silencio la proyección, están concentrados. Felipe señala algo sin decir nada. Eva bosteza. La tutora para el video.

T- Eva, ¿sabes lo que es eso?- comenta señalando la pantalla.

Eva se mantiene en silencio. Ismael interviene.

Is- ¿Un lago?

T- En Canarias no hay lagos, ¿cómo se llama?

Is- Estanque, no, ¡presa!

T- Muy bien, en Canarias hay presas.

La profesora reanuda el video. En la pantalla aparece el municipio donde está ubicado el centro y el barrio del alumnado. La tutora lo hace saber al grupo. Todos permanecen en silencio aunque parece que miran con más entusiasmo. Señalan cosas que conocen. La tutora para el video.

T- Aquí vinimos a hacer una excursión, ¿a dónde?

Is- Al Teide.

T- Ismael, ¿el Teide está en Gran Canaria?

El alumno responde que no y se queda pensativo. Eva contesta

E- Fuimos a ver las casas de piedra.

T- Muy bien Eva, parece que estás más atenta, fuimos a ver las casas de piedra.

La profesora vuelve a poner el video en marcha. El alumnado continúa viendo las imágenes. Ismael se distrae y comienza a mirar a otro lado. La tutora le hace una pregunta en voz baja sin para el video y el alumno vuelve a centrarse.

Suena el timbre. La tutora para el video y hace un resumen corto de lo que han visto.

T- Chicos, no olviden lo que han visto del video, el próximo día haremos una tarea.

El alumnado va recogiendo sus cosas y salen al pasillo.

(Las sesiones corresponden a parte de un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 11-03-2013

11:00 a 12:00 (1 hora)

La tutora entra con tres alumnos del grupo clase: Carlos, Irene y Lucía en el aula taller. Van a trabajar en la realización de un decorado. La profesora les dice que se pongan las batas. Todos se cambian y empiezan a preparar los materiales.

T- Busca la pintura, Carlos.

C- ¿Cuál?

T- La pintura gris.

C- Vale.

El alumno va al armario, coge la pintura y cierra dando un portazo. El resto se sobresalta.

L- ¡Yuos, dale más fuerte! comenta la alumna con sarcasmo

C- ¡Se cerró! le responde Carlos secamente.

T- Venga, déjenlo ya.

Todos se sitúan alrededor de una mesa. La tutora comienza a explicar cómo van a hacer el decorado. Carlos comienza a dar golpes con una brocha en la pata de la mesa.

T- ¡Carlos, ya está bien! - responde la tutora tajante

El alumno deja de dar golpes. La profesora sigue explicando cómo se va a pintar una parte del decorado. Todos los alumnos escuchan atentos la explicación.

T- Cuando quieran pueden empezar.

Carlos empieza a pintar, Irene está mirando. Lucía tiene los materiales para hacer collares y pulseras, se dirige a la profesora.

L- ¿Tú vas a salir el sábado?

T- No lo sé.

L- Si sales seguro que me ves.

Carlos empieza a gritar.

C-¡Eh, levanta eso!

Parece nervioso porque el cartón se está manchando.

C- Irene ¿fuiste tú?

La profesora interviene.

T- Carlos, solo está mojado, no es culpa de nadie.

El alumno se sienta y sigue pintando. Irene comienza a pintar una parte. La profesora ayuda a Lucía a hacer la primera pulsera.

T- ¿y las otras, Lucía?

L- En la caja.

T- Espera, voy a revisarlas.

La profesora comienza a revisar las pulseras y collares que ha realizado Lucía mientras habla con ella. El resto sigue con su tarea.

T- ¿Has regalado pulseras?

L- Claro, muchas.

T- ¿a quién?

L- A mi amiga y a Juan, era su cumpleaños.

Los alumnos siguen pintando y preparando el decorado del escenario. Carlos se detiene y mira a su compañera.

C- ¿Ves?, te estás saliendo por fuera.

Ir- No, no me estoy saliendo.

C- ¿y eso?- dice el alumno señalando

La tutora interviene entre los dos alumnos en tono pausado.

T- Vamos a relajarnos, no pasa nada si se salen por fuera con un poco de pintura. Lo importante es que lo hagan despacio.

Carlos parece relajarse. Irene se ha sentado y sigue pintando. Lucía se dirige a los dos alumnos.

L- Por favor, no se peleen, no me gusta.

Los alumnos no contestan y siguen en la tarea, La tutora se acerca a Irene para supervisar lo que está haciendo.

T- Ire, esto está pintado, pinta otras zonas.

Lucía parece reclamar la atención de la profesora.

L- Tengo música nueva, ¿me escuchas seño?

T- Un momento Lucía.

La profesora termina de explicar a Irene como debe hacer el trabajo. Carlos y Lucía empiezan a hablar.

L- La música de antes me la quitaron cuando desapareció el aparato.

C- No desapareció, te lo robaron.

L- ¡No me lo robaron!- contesta Lucía nerviosa.

Suben el tono de voz

C- ¿Cómo lo sabes?

T- Carlos, tu tampoco puedes saber si se lo robaron ¿no?

El alumno reflexiona en silencio y luego se pone a pintar. La profesora se acerca a Lucía y revisa su tarea. Irene sigue trabajando en silencio.

T- Un momento, vamos a rodar la mesa para poder pintar más cómodos.

Carlos se acerca a Lucía que está sentada.

C- Cuidado Lucía.

Mueven la mesa mientras Lucía está sentada. Se caen unas cuentas de los collares con los que está trabajando Lucía.

L- ¡Eh, cuidado!- Responde Lucía

C- No pasa nada Lucía, ahora lo recogemos. (contesta su compañero)

T -Muy bien Carlos, me gusta que te tomes las cosas con esa actitud.

Los alumnos se distribuyen mejor con la mesa separada de la pared. Ahora todos trabajan alrededor de la mesa y se ven las caras.

Ir- Carlos, ¿qué hiciste ayer?

C- Estuve con mi padre en el ordenador y luego me puse a hacer los deberes.

Ir- ¿deberes? que aburrido.

C- A mi no me parece aburrido.

Lucía interviene en la conversación.

L- Yo no me aburro en casa.

Ir- Yo sí.

La tutora parece prestar atención sin cortar la comunicación. Interviene para dinamizarla.

T- Bueno, hay muchas cosas que se pueden hacer por la tarde ¿verdad?

- Sí- Contestan Lucía y Carlos casi al unísono. Dicen algunas actividades que ellos hacen por las tardes.

Carlos deja de hablar y observa lo que está haciendo Irene.

C- ¿lo ves? estás pintando por fuera.

Ir- ¡Que no!

T- Carlos, déjala.

El alumno sigue pintando en silencio aunque no quita ojo al trabajo de Irene. Lucía sigue elaborando collares y pide más material a la tutora.

Ir- Bueno, yo ya terminé.

T- ¿Terminaste? ¿Y eso de blanco que está en la esquina?, comenta la tutora a Irene
Carlos interrumpe la conversación de la tutora con Irene.

C- ¿Ves?, todo lo hace mal.

Lucía corta a Carlos con un grito.

L- ¡Ya! ¡Ya está bien!

La tutora reacciona rápidamente y toma las riendas de la discusión.

T- Lucía, hay otras formas de hablar ¿no?

La alumna asiente en silencio, parece avergonzada, y repite en voz baja.

L- Carlos, ya está bien, no me gusta que discutan.

Carlos sigue trabajando y hace como que no escucha lo que ha dicho su compañera.

Irene se pone por otra zona. Lucía sigue trabajando sin decir nada.

T- Chicos, deben llevarse bien. Bueno, vamos a ir limpiando las brochas.

El grupo clase comienza a recoger el material. Llevan las brochas a Lavar.

Suena el timbre.

T- Bien, esto vamos a ponerlo allí. Vamos a dejar la clase como la encontramos.

Lucía guarda los collares. Carlos e Irene colocan los decorados en una pared. A medida que se quitan las batas van saliendo del aula.

(Las sesiones corresponden a parte de un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 11-03-2013

12:00 a 13:00 (1 hora)

Los alumnos van entrando en clase. Eva, Lucía e Ismael van a otra actividad por lo que esta sesión se llevará a cabo con Felipe, Carlos e Irene.

El alumnado deja sus mochilas y comienza a sacar el material. La tutora les pide atención.

T- Por favor, dejen todo lo que tengan entre manos y mírenme. Necesito concentración y nada de bromas ¿Entendido?

El grupo de alumnos asiente. La profesora pregunta qué actividad van a realizar.

T- ¿Qué toca ahora?

C- Lectura y escritura- responde Carlos.

El alumnado termina de sacar las fichas con las que van a trabajar. Irene, no lo hace, parece algo distraída, se mira el pelo.

T- Exacto, pongan fecha al cuaderno.

Felipe mira fijamente al cuaderno pero no escribe.

T- Felipe, ¿sabes qué día es hoy?

F- No

T- Vete al calendario y míralo.

El alumno va al calendario y busca la fecha. La profesora le pregunta para cerciorarse de que la ha visto. Se escucha un murmullo en el pasillo que va en aumento.

T- Un momento.

La tutora se levanta, sale del aula y cierra la puerta. Se la escucha hablar con las personas del pasillo. Los alumnos del aula se miran.

C- Es una bronca.

Irene se ríe pero Felipe y Carlos no dicen nada. La tutora entra y se sienta con ellos. Les pide que lean y le dice a Irene que lo haga en voz alta. Irene lee un párrafo y la profesora le hace una pregunta respecto a lo que ha leído. La tutora se dirige al grupo.

T- Muy bien, se van a poner en parejas. Irene y Felipe trabajarán juntos, si uno de los dos no sabe hacerlo se lo explica al otro ¿vale?

F- Vale.

T- Primero lean en voz alta ¿ok?

La profesora se sienta con Carlos y se ponen a resolver un problema que el alumno no consigue terminar. Irene y Felipe están trabajando juntos en voz baja.

Carlos atiende a la explicación de la tutora. Irene le pregunta a su compañero.

Ir- ¿Qué te dio a ti Felipe? ¿te salió igual que a mí?

Felipe mira su cuaderno y lo compara con el de su compañera.

F- No, me dio esto- dice enseñando su libreta.

La profesora sigue trabajando con Carlos, se detiene momentáneamente para atender a Irene y Felipe. La tutora comenta

T- Irene, lee en voz alta.

La alumna empieza a leer en voz alta, sus compañeros escuchan atentamente sin interrumpir. Carlos sigue con su tarea. La tutora le pregunta a Felipe e Irene

T- Muy bien, ¿Qué es lo que quiere comprar el protagonista?- señala a Felipe.

F- Un bañador.

T- ¿Un bañador? vamos a subrayar.

F- No, una camiseta de manga corta, un pantalón corto.

Ir- y unos pantalones de lona- agrega Irene.

T- ¡Perfecto! Muy bien

Carlos ha dejado su tarea y está atento a la explicación que la tutora le ha dado a sus compañeros. La profesora les dice que sigan leyendo y resolviendo las preguntas como lo han hecho con ella, los alumnos asienten.

T- Averigüen cuánto va a gastar el protagonista.

La profesora deja momentáneamente a Felipe e Irene y se dirige a Carlos. El alumno vuelve a centrarse en su ejercicio y sigue resolviéndolo. Al ver que sigue trabajando vuelve con Felipe e Irene.

T- Así, van sumando y saben lo que se gasta.

Ir- Aaaaah, vale.

La profesora le pide a Carlos que lea una frase, el alumno se bloquea en la primera frase.

C- Es una cosa, cosa, "popi"

T- ¿Popi?

Irene deja de trabajar y mira a Carlos riéndose.

Ir- jajajaja, se equivocó, Popi.

La profesora la mira seriamente, la alumna deja de reírse pero sigue mirando a su compañero.

T- Irene, ¿no tienes trabajo?- contesta secamente la tutora

Ir- Si

T - Pues a trabajar.

La alumna se gira hacia Felipe y siguen con la tarea. La tutora continúa trabajando con Carlos hasta que resuelven el problema. La profesora se gira hacia Felipe e Irene.

T- Bien, ¿ya saben cuánto se gastó?

Felipe no dice nada, Irene titubea y luego contesta.

Ir- 13,99 €

T- Muy bien, ahora Felipe lo compruebas con la calculadora.

La tutora continúa trabajando con Carlos, le pide que busque unas palabras determinadas en el texto. Al alumno parece costarle la actividad pero está concentrado en el ejercicio.

La profesora se levanta y va a la pizarra con Felipe para resolver exponer el problema en el que ha trabajado el alumno e Irene. Carlos empieza a bromear con Irene, la alumna se ríe y luego llama a la tutora sonriendo.

Ir- Señor, mira Carlos.

Carlos se avergüenza y agacha la cabeza. La tutora le reprende.

T- Carlos, ¿tú no tienes trabajo?

C- Si.

T- Pues deja a Irene.

Felipe sigue resolviendo el problema, termina y se sienta. Toca en la puerta y entra otro alumno a entregar un documento a la profesora. El alumno se despide y se va.

Los alumnos de la clase se dispersan durante unos instantes y luego continúan trabajando.

T- Ven Felipe.

La tutora va con el alumno para corregir la actividad de la pizarra, el resto del alumnado está en silencio pero no atienden a la tarea. La profesora está trabajando con Felipe en la pizarra, se detiene.

T- Carlos, sigue trabajando.

Carlos sigue con su ejercicio. La tutora termina de corregir el problema resuelto por Felipe. Cuando termina, se sienta con el grupo clase.

Irene empieza a bromear con Carlos. La tutora le llama la atención.

T- Irene, ¿Quieres salir un rato de clase? - comenta con ironía

Ir- No.

T- Pues ya sabes, vamos a terminar los ejercicios.

La profesora se acerca a la alumna y se pone a trabajar con ella en la siguiente actividad.

Suena el timbre.

T- Muy bien chicos, seguimos el próximo día.

Felipe recoge sus cosas y sale al pasillo. El resto del grupo llega al aula.

(Las sesiones corresponden a parte de un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 13-03-2013

8:00 a 9:00 (1 hora)

Entran todos los alumnos en el aula, son seis. A medida que van accediendo al aula la tutora les asigna un ordenador. los alumnos se sientan y sacan algunos materiales. Lucía se pone en un ordenador con un programa adaptado.

T- Voy a revisar los trabajos porque la evaluación es dentro de poco.

Ism- ¿En serio?

Los alumnos encienden el ordenador. Eva tiene la pantalla con un contraste de color y no puede quitarlo. Solicita ayuda a un compañero.

E- Carlos, ¿cómo se abre el archivo?

C- Entrás en esa carpeta y pinchas aquí - dice señalando a la pantalla.

Carlos se centra en su tarea y sigue trabajando. La tutora se pone con Lucía para prepararle el ordenador debido al déficit visual.

Ismael y Felipe están trabajando. Irene tiene el ordenador encendido pero esta distraída. La tutora se dirige al grupo clase.

T- Chicos, tengo que salir para ir a buscar los pendrive, se me olvidaron.

La profesora sale del aula y el alumnado empieza a charlar.

E- Carlos, pon un video.

C- Es fácil, tienes que pinchar aquí

Felipe se pone a ver una película. Irene observa a sus compañeros. Algunos alumnos hablan. Carlos le hace un comentario jocoso a Ismael.

Ism- Carlos, no te pases que yo soy más listo que un niño de bachillerato.

La tutora entra en el aula y el alumnado guarda silencio. La profesora va revisando los trabajos, se acerca a Ismael.

Ism- Señor, dile que se ponga para allá.- Comenta Ismael señalando a Irene.

Ir- Yo estoy en mi sitio.

T- No, estás casi encima de Ismael, siéntate bien por favor.

La alumna rechista en voz baja pero se sienta correctamente. Carlos y Eva siguen centrados en su ejercicio. Lucía está escuchando algo con los auriculares y se ríe en voz baja.

Ism- Señor, no sale, mira.

El alumno señala la pantalla pero la tutora observa lo que hace Irene. La alumna intenta elaborar un documento en word.

T- Irene, esto ponlo aquí y pincha aquí.

La alumna sigue las instrucciones mientras la tutora observa. El resto de los alumnos está en silencio y concentrados en sus actividades. Hablan poco y parecen motivados con la tarea.

T- Ire, ahora quiero que hagas esto.

Ir- ¡El qué!

T- Irene, estoy aquí, no hace falta que grites.

La alumna se sonroja y vuelve a preguntarle lo mismo en voz baja. La tutora le explica. Ismael observa y al cabo de un rato comenta

Ism- Es que no sabe encender el ordenador.- comenta dirigiéndose a Irene.

Ir- ¡Si sé!, Señor, mira Ismael.

T- ¡Ya está bien! Ella está aprendiendo Ismael.

El alumno se da la vuelta y se pone a trabajar. La tutora comienza a revisar las actividades del resto de los alumnos. Todos están en silencio, con la mirada fija en la pantalla.

Ism- Señor, ¿Cómo cambio de letra?

T- Eso entra en el examen.

La profesora le cambia el tipo de letra repitiendo la operación varias veces para que el alumno se fije. Cuando termina le pide al alumno que la cambie.

Ism- No, esa me gusta.

T- No, esa es la letra que puse yo y te estoy pidiendo que la cambies, ¿cómo vas a aprender?

La tutora sigue caminando por la clase, se acerca a Lucía y le pregunta cómo le va. La alumna le resume lo que está haciendo. El resto del grupo clase sigue trabajando sin atender a la conversación. La profesora sigue caminando por el aula de informática mirando las actividades. Lucía la reclama.

L- Señor, ¿puedes venir?

T- Ahora, un momento.

Felipe ha puesto un video, Carlos y Eva siguen trabajando. La tutora se para entre Ismael e Irene y se sienta con ellos.

T- A ver, esto no ha cambiado mucho.

Ism- Estaba trabajando.

T- Vamos a verlo, cambia esto a cursiva y negrita- dice la tutora señalando una parte del texto.

El alumno empieza a realizar la tarea que le han mandado. El resto del alumnado sigue trabajando en silencio. A Ismael parece no salirle el ejercicio. La profesora le indica paso a paso como puede resolverlo.

T- Primero subrayas, luego pinchas aquí para la cursiva.

Lucía pone en marcha el reloj alarma que dicta la hora. Ismael deja su tarea para mirar.

Ism- ¡Mira, está sonando!

T- No pasa nada, sigue con lo tuyo.

Lucía hace caso omiso al comentario de su compañero y continúa con su actividad. Eva está intentando guardar su archivo en el pendrive. Carlos parece haber terminado y, al igual que Felipe, se pone a ver un video en Youtube.

La tutora sigue explicando el ejercicio a Ismael e Irene.

T- Si pinchas aquí o hago esto ¿qué pasa?

Ismael se sobresalta mirando la pantalla.

Ism- ¡Se borró todo!- Exclama el alumno alarmado.

La tutora le pone una mano en el hombro.

T- No pasa nada, si pinchas aquí retrocedes y vuelve a estar como antes. Pincha aquí y mira lo que pasa.

Ism- aparece todo de nuevo- comenta el alumno que parece aliviado.

Carlos comienza a guardar sus cosas mientras sigue trabajando con el ordenador. Eva, que parece haber terminado, empieza a ver videos musicales en el ordenador y a cantar en voz baja.

La tutora se da cuenta que Lucía la había llamado hace rato.

T- ¡Hay Lucía!, me había olvidado de ti, perdona.

L- No pasa nada señor.

La profesora se acerca a la alumna y comienza a revisar su actividad.

Eva está cantando mientras el resto del alumnado está en silencio. Nadie dice nada al respecto, ni siquiera la profesora.

Suena el timbre.

T- Vayan apagando, espero que hayan guardado lo que han trabajado. Recuerden como se saca el pendrive de forma segura.

Los alumnos van apagando los ordenadores, recogen sus pertenencias y van saliendo del aula.

(Las sesiones corresponden a parte de un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 13-03-2013

10:00 a 11:00 (1 hora)

La sesión se desarrolla con Lucía, Irene y Carlos. El alumnado está en clase hablando. Eva, Ismael y Felipe se han ido a otra actividad. La profesora les pide que saquen el material.

T- ¿Recuerdan que el otro día dimos un paseo? ¿por dónde?

Los alumnos miran a la profesora sin emitir respuesta, algunos miran hacia la mesa. Lucía levanta la mano.

L- Por la Avenida de Canarias.

T- Muy bien, fuimos por la Avenida de Canarias, ¿recuerdan que estuvimos mirando un mapa?

El grupo asiente. La tutora saca un mapa, lo enseña a la clase y asigna una tarea para buscar ubicaciones. El alumnado saca materiales para poder hacer el ejercicio.

La profesora ofrece una serie de orientaciones para realizar el ejercicio.

T- Vamos a llegar de aquí hasta el centro y luego pintamos el recorrido que hicimos el otro día.

C- Vale.

T- ¿Lo entiendes, Irene?

La alumna sigue mirando el mapa sin decir nada. La tutora se acerca y vuelve a explicárselo individualmente.

Lucía tiene preparada una cartulina para poder realizar la tarea y se mantiene en silencio, a la espera de la profesora.

Carlos observa como la profesora está explicando a Irene.

T- Está es la calle que siempre cogemos para ir a la Avenida de Canarias. Ahora empiecen con el ejercicio.

Carlos e Irene se ponen a realizar su tarea. La profesora se acerca a Lucía y le da instrucciones para poder hacer un mapa en relieve que le permita ubicarse de manera táctil.

Irene empieza a distraerse y comienza a observar lo que está haciendo Lucía.

C- Señor, La piscina la bordeo ¿luego sigo por esta calle?

La profesora mira el mapa de Carlos y le dice que está muy bien. Luego se dirige donde está Lucía y retoma la actividad con ella.

L- Señó, el cuadrado es importante.

T- Es lo que vamos a hacer.

Irene sigue distraída, parece que no ha comenzado la actividad, continúa observando lo que hacen Lucía y la tutora. La profesora mira seriamente a Irene que se pone a trabajar.

La alumna esta quieta mirando el cuaderno. La tutora se pone con ella

T- Irene, Cuando sales del centro y quieres ir al pabellón ¿qué haces?

La alumna señala con la mano hacia la pared.

Ir- Para allí.

T- Efectivamente, pues tienes que pintar primero la calle que te lleva al pabellón.

La alumna vuelve a centrarse en el trabajo, la tutora la felicita y le da ánimos.

La profesora se levanta a supervisar a Carlos y luego vuelve a trabajar junto a Lucía. Mira su trabajo.

T- ¡Muy bien Lucía!, eso es. Ahora si quiero ir a la Avenida de la Unión, ¿Qué haces?

La alumna empieza a tocar el mapa y hace un recorrido encima de un relieve.

L- Salgo del instituto, luego todo recto.

T- ¿Con qué te encuentras?

L- Con el molino.

Sus compañeros observan con curiosidad el mapa de Lucía. La profesora mira a Irene que está distraída.

T- ¿Qué comercios hay en la Avenida, Irene?

La alumna se muestra sorprendida porque no esperaba la pregunta, parece avergonzarse. Sus compañeros le van diciendo algunos comercios en voz baja.

La tutora deja a Lucía trabajando y se sienta entre Carlos e Irene.

T- Esto es un mapa del sitio donde vivimos. ¿Si no sabemos dónde está la calle, qué podemos hacer?

C- Mirar un mapa o llamar a un taxi.- Responde inmediatamente Carlos.

La tutora y los alumnos se ríen.

T- Si, también un taxi, pero estamos trabajando con el mapa

La profesora sigue explicando cómo se puede encontrar una calle en un mapa. Los alumnos atienden concentrados y en silencio, parecen motivados. Lucía continúa elaborando su mapa. La tutora detiene la explicación para supervisar a Lucía y prosigue.

T- ¿Tú dónde vives, Irene?

Carlos interrumpe súbitamente la intervención de Irene.

C- ¡Necesito una lupa! ¡Una lupa!

T- Carlos, no hace falta que grites.

C- Vale seño.

Tocan en la puerta. Entra un profesor buscando folios. La profesora señala el armario. El profesor coge el material y se va. El alumnado sigue trabajando a pesar de la interrupción.

T- Bueno, los mapas tienen cuadros, ¿ven?

Los alumnos miran el mapa y asienten.

T- Tienen un número y una letra, ¿ven?

Ir- Si

T- Pues busquen la calle en la tabla y, al lado, está el número y la letra.

Los alumnos miran la tabla con los nombres. Parecen no comprender lo que les han explicado. Miran a la profesora esperando respuesta. La tutora saca unos folios con cuadrículas grandes.

T- Vamos a hacer un juego. Lucía, ahora estoy contigo.

La profesora explica un juego donde el alumnado dibuja objetos en las cuadrículas que indique la tutora.

Lucía repasa con el dedo su mapa y va haciendo recorridos desde el centro a otros lugares.

T. Vamos a dibujar una flor en ·3-C

Mientras los alumnos resuelven la tarea la tutora trabaja con Lucía proponiéndole recorridos.

T- Lucía, salimos del instituto y quiero llegar al pabellón, ¿Cómo lo hago?

L- Voy a la derecha y recto hasta la piscina.

Carlos levanta la mano y dice que ha terminado. La profesora lo revisa y le felicita.

T- ¡Muy bien Carlos! Ahora dibuja un libro en la casilla 6-B. Irene, tu también.

Irene y Carlos están en silencio trabajando, empiezan a buscar la casilla y la profesora retoma la actividad con Lucía.

T- Si vas desde el pabellón hasta la Avenida de Canarias ¿Cómo haces el recorrido?

Lucía le va indicando como realizaría el recorrido guiándola con la mano.

La profesora propone hacer un último ejercicio.

T- Este ejercicio es igual que un juego ¿Cómo se llama?

C- Si, hundir la flota.

T- Si señor, hundir la flota, en ese juego matas barcos y en este buscamos calles.

Ir-¡ Aaaaah, vale, ya se!- Exclama Irene.

Tocan en la puerta y entra un alumno de la otra aula en clave para entregar un papel a la profesora. El alumno se despide y se va. El grupo clase observa cómo se marcha.

Suenan gritos en el pasillo y la clase se alborota.

(Fuera del aula)- ¡Lucas, desgraciado!

La tutora y el alumnado se ríen a carcajadas con la frase que escuchan. La profesora pide un poco de silencio y explica la tarea.

T- Muy bien, vamos a dejar las cuadrillas y vamos a trabajar con el mapa. Busquen la calle donde viven.

Los alumnos se centran en la actividad, cogen el mapa y empiezan a resolver el ejercicio. Lucía va repasando su mapa a modo de entrenamiento si decir nada.

Todo el grupo parece bastante motivado con la actividad, están centrados en el mismo ejercicio con gran intensidad.

Suena el timbre.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 14-03-2013

12:20 a 13:20 (1 hora)

El alumnado está en clase hablando, están los seis alumnos que conforman el grupo. Entra la profesora y los alumnos continúan hablando pero se sientan en sus pupitres y sacan el material.

Irene se olvidó la comida en la hora del recreo, está comiendo un bocadillo. La profesora le dice que termine de comer en tono relajado.

T- Irene, cuando termines vete a lavarte las manos. Los demás vayan tranquilizándose que estamos en clase.

El alumnado guarda silencio y termina de sacar el material para trabajar. Ismael llama la tutora.

Ism- Mira seño- el alumno enseña un plano.

T- ¿qué es?

Ism- Es mi casa por dentro.

La tutora se interesa.

T- Carlos, ¿me pasas el plano para verlo mejor?

El alumno le alcanza el plano a la tutora. En paralelo hay una conversación entre Lucía y Felipe. La profesora los mira y se callan.

T- Lucía, vete a buscar la máquina Perkins.

La alumna se levanta y, tanteando, llega hasta el armario, coge la máquina y la lleva a su pupitre.

La tutora indica a Irene la tarea que tiene que realizar.

T- Irene, vas a ir leyendo esta parte.

La alumna asiente y se pone a trabajar. Lucía saca un libro en Braille pero no le cabe en la mesa por la máquina Perkins. Felipe mueve la máquina y la pone en su pupitre.

L- ¿Dónde está la máquina, Felipe?

F- En mi mesa para que no te moleste.

L- Gracias.

F- De nada.

La profesora interviene para decirles a Felipe y Lucía que se pongan a trabajar.

T- Venga, menos hablar y a trabajar.

Los alumnos obedecen y empiezan con su ejercicio. Ismael levanta la mano.

Ism- Señor, ¿puedo ir al baño?

T- Si, puedes ir.

El silencio se ve interrumpido por Lucía que continúa hablando con su compañero.

La profesora la interpele.

T- ¡Lucía, ya te he dicho que te pongas a trabajar!

La alumna se sonroja y sigue trabajando. Eva se levanta y empieza a escribir la fecha en la pizarra, se bloquea, parece no recordar el día. Va al calendario, escribe la fecha y se sienta.

Carlos se levanta y afila el lápiz. Entra el alumno que había ido al baño, le dice a la profesora si puede llamar a su madre porque se encuentra mal.

T- ¿Qué te pasa?

Ism- me duele la barriga.

T- ¿mucho?

Ism- Si

La tutora sale del aula a llamar. El alumno parece indispuesto, con dolor de estomago, y los compañeros lo animan.

L- Eso es un virus.

C- Seguro que no es nada, ya verás.

Ism- No es un virus porque ya me paso la semana pasada.

El alumnado comienza una charla relajada. Tocan en la puerta y entra un profesor.

C- La seño salió, está arriba.

Profesor- Vale.

Sale del aula y los alumnos continúan conversando. Eva pregunta que toca trabajar mañana.

Ir- Toca leer y escribir.

C- No, eso es después.

Carlos se levanta, va al pupitre de Eva y empieza a explicarle el horario. El resto del alumnado comienza a hablar entre ellos. Entra la tutora en el aula y se hace el silencio.

T- Carlos, a tu sitio por favor. Irene, dime que has leído.

Irene no dice nada, se mantiene mirando fijamente a la profesora, el resto del grupo observa la escena.

T- ¿no leíste lo que te pedí?

La alumna le dice que no con la cabeza, sin decir nada.

T- Léelo otra vez- comenta la tutora con un tono calmado.

La profesora se levanta y va al pupitre de Felipe. El alumnado está trabajando en silencio a excepción de Eva, que verbaliza los pasos de la actividad que realiza sin que parezca molestar a nadie.

T- Felipe, busca el modelo que te piden.

El alumno empieza a buscar pero parece no entender el ejercicio. La profesora se sienta con él y comienza a explicarle cómo hacerlo.

Lucía está leyendo en silencio. Irene tiene el libro delante pero parece distraída. Carlos está sumido en su trabajo, al igual que Eva.

La profesora termina de explicar a Felipe el problema y le hace preguntas.

T- ¿Cuánto tiempo tienes para ducharte?

F- Una hora.

T ¿y el niño del cuento?

F- ¿una hora?- dice dudando.

La profesora le contesta que si, se levanta y pasea por la clase hasta que se detiene detrás de Carlos.

T- Esto está mal, ya te lo he dicho.

C- No, no está mal- dice el alumno.

T- Lee desde aquí y me dices.

El alumno empieza a leer en voz baja, la tutora le pide que pare y vuelva a leerlo. El alumno vuelve a hacerlo y repara en el error.

C- Es verdad.

T- Corrígelo.

Irene empieza a jugar con su pelo y deja a un lado la tarea encomendada. El resto del alumnado sigue trabajando, la tutora parece no darse cuenta. La profesora se acerca a Ismael.

T- Muy bien- dice al revisar su cuaderno.

La tutora sigue caminando y se detiene en el pupitre de Felipe.

T- ¡Perfecto, Felipe!, ¿ves que sabías hacerlo?

El alumno sonríe, parece satisfecho por las palabras de la profesora. Ismael levanta la mano.

Ism- ¿Para qué se usa el generador?

La tutora habla con Lucía

T- Lucía ¿tu sabrías explicárselo a tu compañero?

L- ¿el qué?

T- Para qué se usa el signo generador.

L- Claro seño.

Lucía le explica a Ismael para qué sirve el signo de Braille. La profesora termina de corregir a Felipe y se sienta delante de Irene.

T- Estás peinándote- comenta la tutora en referencia a la trenza que se está haciendo.

T- ¿Leíste lo que te pedí?

Ir- No- comenta la alumna avergonzada.

T- Pues léelo.

Sin querer la alumna empieza a leer en voz alta, casi gritando.

Ir- ¡Un miércoles por la tarde..!

La tutora le pone la mano en el hombro.

T- Más bajo, no grites que molestas a tus compañeros.

La alumna empieza a leer en voz baja. El resto de alumnos sigue trabajando en silencio. Ismael escucha lo que está leyendo Irene. Lucía interrumpe a la profesora.

L- Seño...

T- Ahora no, está leyendo tu compañera.

La alumna sigue trabajando. La tutora hace preguntas a Irene sobre el texto.

Se escucha megafonía fuera del centro anunciando un partido. El alumnado deja lo que está haciendo y comienza a hablar con barullo.

T- ¡Vale! vamos a seguir trabajando. Eva, ahora te miro el cuaderno. Irene, sigue leyendo.

La tutora se pone a trabajar con Carlos. Ismael pide volver a salir y la profesora le da permiso.

L- Seño, ¿te puedo hacer una pregunta?

T- Un momento, estoy con Carlos.

Los alumnos siguen trabajando. Lucía empieza a leer en voz alta y se detiene.

L- Seño, ¿qué es beduino?

La profesora le pide que le resuma lo que está leyendo para sacar la palabra por el contexto. La alumna no recuerda lo que ha leído y la tutora le dice que vuelva a empezar. Ismael vuelve a entrar en clase.

La tutora revisa el cuaderno de Eva, el resto del grupo clase está trabajando. Suena el timbre.

Algunos alumnos empiezan a guardar el material y otros siguen aun trabajando. La tutora les dice que vayan recogiendo.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 14-03-2013

13:15 a 14:00 (45 minutos)

Los seis alumnos que conforman el grupo están en el aula. Hablan en voz baja mientras la profesora saca unos materiales.

Lucía se ha ensuciado pero no se da cuenta. La profesora se acerca a la alumna y le da un pañuelo.

T- Toma, límpiate Lucía que estás manchada.

La alumna se limpia. Lucía se levanta a tirar el pañuelo, Felipe le ofrece orientaciones para llegar a la papelera.

F- Más adelante, más, más, a la derecha.

L- Vale, la encontré.

La tutora va sacando unas fichas, se acerca a Carlos que la está llamando.

C- ¿Qué toca?

T- matemáticas.

Lucía termina de guardar algunos de sus materiales en el armario y vuelve a su pupitre. Felipe e Ismael empiezan a guiarle.

F- a la derecha.

Ism- No, no, a la izquierda.

La tutora pide silencio, se acerca a Lucía y la guía hasta la mesa.

T- Lucía, sigue las referencias, últimamente lo haces como quieres y te terminas perdiendo.

L- Es verdad seño.

La profesora les pide que se sienten en círculo para hacer una actividad. Los alumnos parecen estar entusiasmados con el cambio de ubicación, sonríen y están más activos.

T- Bien, vamos a contar algo que nos haya gustado mucho de hoy. También podemos contar algo que no nos gustara. Por favor, escuchamos en silencio a los compañeros, que no tenga que llamar la atención.

Carlos comienza la intervención.

C- Me gustó porque aprendí cosas nuevas.

T- Carlos tienes que decir algo más concreto.

C- Me gustó el ordenador.

El alumnado escucha, está en silencio. La tutora da la palabra a otra alumna.

T- ¿Irene?

Ir- No se

Ismael interrumpe bruscamente a su compañera.

Ism- Pásala seño que no sabe nada.

La profesora reprende al alumno por no respetar a la compañera

T- No, Ismael respeta a la compañera.

Ismael va a interrumpir de nuevo pero la profesora lo detiene.

T- Ismael, estamos escuchando, esta actividad sirve también para aprender a escuchar.

Ism- Si pero...

T- ¡Ismael, no sigas!

El alumno se calla aunque parece no estar conforme, el resto del grupo observa la situación en silencio.

Irene comenta una cosa que la enfado. La tutora le pregunta a Felipe cómo puedes hacer para tranquilizarte si estás nervioso o enfadado.

F- Escuchas música.

Ir- Yo lo que hice es respirar.

T- ¡Muy bien! eso es muy bueno. Irene, pregunta a algún compañero que fue lo que más le gusto.

La alumna mira al resto de los compañeros. Cuando va a preguntar a Eva algunos compañeros empiezan a hablar. La profesora les llama la atención.

T- ¡Ya está!

Los alumnos se callan e Irene le pregunta a Eva.

E- Ir a la cafetería.

T- ¿por qué?

E- Porque vi a mi amiga Sandra, la de la otra clase.

Ismael vuelve a interrumpir sin pedir la palabra.

Ism- No la viste hoy, la viste el otro día.

La tutora se gira y mira muy seria a Ismael, al cabo de unos segundos el alumno se gira y se mantiene en silencio. El resto de compañeros espera para hablar. Eva le pregunta a Lucía

L- Lo que más me gustó fue utilizar el ordenador porque lo uso muy poco.

Ismael va a interrumpir de nuevo pero la tutora lo coge de la mano y se detiene. Lucía continúa espontáneamente la cadena de preguntas.

L- ¿Qué te gustó más, Felipe?

F- El patio.

T- Debes explicar algo más, ¿por qué te gustó ir al patio?

F- Porque jugué al Briley con más gente.

La tutora empieza a explicar el objetivo de la actividad y les comenta que sirve para pensar en cosas positivas. Los alumnos escuchan a la tutora, algunos intervienen espontáneamente, respetando el turno, la profesora refuerza esas intervenciones.

E- Eso es lo que dice siempre Ana.

La tutora le pasa la palabra a Carlos.

T- ¿Qué vas a hacer esta tarde?

C- Ir a dar un paseo.

T- Ismael, ¿por qué no te apuntas con Carlos?, te gustaría.

Ism- yo creo que sí.

Lucía va a intervenir y la profesora le pide que espere.

T- Ismael, Carlos, ¿Qué necesitarían para ir a dar una vuelta juntos?

Los alumnos atienden la conversación y miran a Carlos e Ismael. Los alumnos reflexionan la respuesta.

Ism- Tendríamos que hablar con nuestras madres primero.

T- Pues ya saben, si quieren salir a dar un paseo juntos tienen que hablar con sus madres.

La tutora se dirige a Irene para preguntarle qué va a hacer por la tarde. La alumna duda, no responde, Ismael va a interrumpir pero la profesora le vuelve a coger de la mano y se detiene.

T- Irene, hicimos un horario las dos juntas ¿no?, búscalo.

La alumna empieza a buscar el horario. Lucía se ríe de manera nerviosa y Eva le da un golpecito en la mesa para que se pare. La tutora mira a las alumnas que se detienen. Irene encuentra el horario.

T- Irene, ¿lo encontraste?

Ir- Sí.

La tutora le pregunta a la alumna

T- ¿Por qué es importante el horario?

La alumna le explica a los compañeros que se pone nerviosa si no tiene cosas que hacer, sus compañeros la escuchan en silencio. La tutora le dice que el horario le va a ayudar y propone un cambio de actividad.

Suena el timbre.

(Las sesiones corresponden a un mismo grupo y profesor)

AULA ENCLAVE 15-03-2013

09:00 a 10:00 (1 hora)

Los alumnos van entrando en el aula, son cinco porque Ismael no ha venido. Van sentándose y sacando el material.

L- Señó ¿saco la máquina perkins?

T- Si claro- Comenta la tutora.

La alumna se levanta y se dirige al armario guiándose por el mobiliario del aula. Coge la máquina y vuelve a su sitio. Sus compañeros van sacando el material en silencio.

T- Irene ¿eres la responsable?

La alumna asiente.

T- ¿Puedes poner la fecha?

Irene va a la pizarra a poner la fecha. La tutora pide que saquen los ejercicios de matemáticas. El alumnado saca el cuaderno y las fichas. Carlos levanta la mano.

C- Señó, estoy muy nervioso.

La profesora se acerca a Carlos

T- Es normal, ¿Qué te dijo el médico?- Comenta mientras se pone a su lado.

Los alumnos dejan su tarea para escuchar la conversación.

C- Que la operación era fácil.

T- Pues no te preocupes.

Lucía interviene.

L- ¿de qué te operas?

C- De la pierna.

La alumna no dice nada. Todos siguen trabajando. Felipe está intentando resolver un ejercicio. Eva también intenta terminar su tarea. Carlos parece preocupado, está en silencio con la mirada perdida.

La tutora se sienta con Irene y le explica el ejercicio que está haciendo. Una alumna comenta:

L- Te olvidaste de desayunar, Irene.

La tutora detiene la explicación y mira a Irene y Lucía.

Ir- Es verdad, no me comí el bocadillo- contesta la alumna

La tutora le dice que se coma el bocadillo mientras trabaja con Eva. Carlos se mete en la conversación.

C- Te olvidas de desayunar y te olvidas de todo.

Ir- Señor, mira Carlos.

T- Se acabo, Carlos sigue trabajando, Irene sigue comiendo.

El resto de los alumnos solo se han detenido a escuchar a la profesora y continúan con sus ejercicios.

La tutora sigue trabajando con Eva, Carlos le pide que le corrija una cosa.

T- Un momento.

La profesora termina con Eva y se dirige al pupitre de Carlos, revisa su libreta. La tutora sigue caminando por la clase hasta detenerse en la mesa de Lucía., observa su trabajo.

T- ¡Muy bien Lucía!, cuidado con el papel.

T- Si, yo tengo cuidado.

Felipe esta con la mirada fija en el cuaderno sin escribir nada. La tutora lo observa y se sienta con el alumno. Empiezan a resolver el problema pero Felipe parece no entender el ejercicio.

El resto de la clase sigue trabajando en silencio. Irene ha terminado de comer y está trabajando en su cuaderno. Carlos deja de trabajar y observa a la tutora.

Ir- Señor, ¿puedes venir?

La profesora termina de explicar al alumno y se sienta junto a Irene.

Ir- No me sale.

T- Vamos a ver, lee primero en voz alta.

La alumna lee en voz alta mientras la profesora escucha. Lucía está en silencio pero no está trabajando. Eva y Carlos siguen con su ejercicio.

T- Muy bien, después de lo que has leído debes contestar a la pregunta, ¿dónde hay más libros?

La alumna mira el texto con cara dubitativa. La profesora le apoya señalando en la ficha.

T- ¿aquí o aquí?

Lucía comienza a escribir de nuevo. Felipe se levanta y se dirige a la profesora para enseñarle el cuaderno.

T- Un segundo Felipe, ahora voy a tu sitio.

El alumno vuelve a su asiento. La profesora termina de explicar a Irene el problema.

Eva y Carlos siguen trabajando. La profesora se sienta a trabajar con Felipe. Irene empieza a reírse sin motivo y deja de trabajar, sus compañeros la miran pero no le hacen caso.

Lucía se detiene a escuchar las explicaciones que la tutora le da a Felipe. El alumno parece no encontrar la respuesta adecuada. La profesora se da cuenta que Lucía está escuchando y le pregunta.

T ¿Cuanto da, Lucía?

La alumna contesta correctamente.

T- Muy bien Lucía, ahora sigue trabajando porque se te acaba el tiempo.

La tutora termina de explicar a Felipe y camina por el aula. El alumnado trabaja en silencio, cada uno está concentrado en su tarea. La profesora se sienta entre Eva e Irene.

T- ¿Sabes cómo hacerlo, Eva?

E- Si

T- ¿cuánto te da este ejercicio?

E- 23

T ¡Perfecto!

La tutora se levanta y se dirige a Lucía que no está haciendo nada.

T- Lucía ¿y el ejercicio?

L- Terminé.

T- Bueno, pues práctica la numeración con la máquina, escribe del 20 al 40.

L- Vale.

La profesora se sienta con Felipe, le da indicaciones para seguir trabajando y vuelve con Lucía. Irene está jugando con su estuche y mira a diversas partes del aula, parece ajena a la tarea. La profesora mira a Lucía.

T- Lucía, te dije que escribieras, ¿qué estás haciendo?

Carlos interrumpe a la tutora

C- Señor, siempre hace lo mismo.

La tutora mira a Carlos.

T- ¡Ya está bien!, Carlos sigue trabajando por favor.

El alumno se gira y continúa su labor. La tutora habla con Lucía y le pide que no se despiste, cuando termina de hablar con la alumna se levanta y sigue caminando por la clase.

L- Señor, no me cabe.

T- Pon un guión y sigues debajo.

La alumna mueve la máquina y se escucha un ruido.

L- ¡Yas, se rompió! me cago en la...

La alumna no ha terminado la frase y Carlos interviene.

C- Señor, ¿lo ves?, con palabrotas.

T- Carlos, tu a estudiar que yo estoy aquí para eso, para que hablen bien. Lucía, no lo vuelvas a hacer.

La alumna parece avergonzada.

L- Señor, se me escapó.

T- Si, pero últimamente tienes la lengua muy ligera, tienes que controlarte, ¿vale?

Nadie dice nada, hay silencio en el aula. La alumna coloca de nuevo el papel y empieza a teclear. La tutora se pone junto a ella y le explica que tenga cuidado con los espacios.

Felipe levanta la mano. La tutora se acerca.

T- ¿todavía con el mismo problema?

F- No, es otro.

T- Déjame ver.

La profesora lee atentamente el problema y la respuesta del alumno. El resto del grupo sigue trabajando. Irene le comenta algo a Carlos en voz baja y, acto seguido, continúan con su tarea.

La tutora le explica a Felipe que debe hacer para seguir resolviendo el problema.

T- Cuando hagas el siguiente ejercicio reflexiona sobre lo que te dije.

F- Vale señor.

La tutora camina por el aula y se sienta con Irene. Le pide que lea en voz alta pero la alumna parece dispersa.

T- Irene ¿estás aquí?, empieza a leer.

La alumna lee el problema y la profesora le hace preguntas sobre el texto. La alumna responde correctamente y la tutora la felicita.

T- ¿ves? te sale bien, solo tienes que fijarte más.

Suena el timbre pero los alumnos siguen trabajando en sus ejercicios. La tutora termina de revisar un cuaderno y algunos alumnos empiezan a recoger sus cosas.

ANEXO II

ANALISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA



ANEXO II

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

CENTRO I, AULA I

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|---|
| Centro | 1 |
| AULA | 1 |

| Categ. Subcateg. | FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Sesión |
|-----------------------|---|--------|
| Incordio | Lorena sigue dando vueltas y le devuelve un bolígrafo a Judith con un golpe en la mesa. T-Señorita Lorena, ¿eso se da así?- pregunta la tutora con un tono de voz firme. L-No- contesta la alumna avergonzada. | C1A1S3 |
| | Judith contesta de mala forma algo a la compañera. T-¡Judith!, no le digas eso a tu compañera. | C1A1S3 |
| | Lorena se acerca a Judith. L-Vamos Judith, que es para hoy. JD-¡Espera!, estoy con esto- dice señalando la manguera. | C1A1S6 |
| Categ. Subcateg. | COHESIÓN GRUPAL | Sesión |
| Intervención conjunta | Daniel coge la manguera porque va a ser el primero en regar. Mar se dirige a la otra parcela y empieza a quitar hierbas muertas. | C1A1S2 |
| | Judith se dirige a una parcela y Mar a otra, comienzan a limpiar y recoger malas hierbas. Lorena ayuda a Daniel a regar. | C1A1S2 |
| | Eva y Lorena van a colocar la manguera. Mientras, Daniel, Juan y Mar van al cuarto del material con las herramientas. | C1A1S2 |
| | La profesora vuelve a intentarlo mientras implica a una compañera para que ayude a la alumna. T-Mar, ¿puedes enseñarle esto a Lorena? ¿Sabrías? Mar asiente, se sienta junto a su compañera | C1A1S3 |
| | M-Arranca malas hierbas- le dice Mar a Daniel señalando una parcela del huerto. DN-Arranca malas hierbas- repite Daniel, y se dispone a la tarea junto con Juan. | C1A1S4 |
| | David está regando mientras Lorena y Eva le ayudan a desenganchar la manguera de los arbustos mientras la tutora los observa. | C1A1S4 |
| | Judith comienza a hablar con Mar. JD- Quita las hojas muertas y corta las plantas. Mar comienza a hacer lo que le indica su compañera JD-¡Muy bien! Mar, lo estás haciendo bien. M- Gracias Judith. JD- Espera que yo te ayudo- Comenta Judith mientras baja a la parcela de Mar, se mete y comienza a ayudar a su compañera arrancando hierbas muertas. | C1A1S4 |
| | T-Daniel ¿vas a regar?, ven para que cojas la manguera- comenta la tutora. L-Dani, por aquí- le dice Lorena. Daniel se acerca y empieza a regar la siguiente parcela. Sus compañeros le ayudan a arrastrar la manguera. Juan, Judith y Lorena empiezan a arrancar malas hierbas. | C1A1S6 |
| | T-Vamos a comprar en el supermercado el material para el botiquín. El alumnado se pone contento, algunos sonrían, hay un pequeño alboroto. T-Hay que hacer una lista con lo que nos falta. Todos se ponen a buscar lo que le falta al botiquín para poder ponerlo en la lista. | C1A1S7 |
| | Todos se dirigen hacia el espacio donde están los productos de la lista. Se separan, algunos miran unos productos mientras otros están con la lista. | C1A1S7 |
| | Cuando llega el turno de pagar Eva saca la bolsa mientras Lorena, y el resto de sus compañeros, sacan los productos. Efectúan el pago y Eva coge la bolsa. | C1A1S7 |

ANEXO II

| | | |
|------------------|---|--------|
| Afiliación | Mar le pregunta a Judith como se escribe una palabra pero la alumna no sabe explicarle, se vuelve hacia la tutora. | C1A1S1 |
| | El alumnado sigue trabajando y, alguna vez, interactúan con el compañero que tienen de frente o a un lado, generalmente para pedir algo. | C1A1S1 |
| | Daniel deja lo que está haciendo, se muestra nervioso. DN- Nos vamos, viene mama. L- No, mama está trabajando- contesta su compañera. Ax- Es verdad, está trabajando. | C1A1S1 |
| | Ax- Venga, vamos a ponernos los guantes y las botas. Lorena ayuda a Judith a abrir el armario. JD- Gracias. L- De nada. | C1A1S2 |
| | Lorena comienza a desenrollar la manguera aunque le cuesta mucho trabajo. Eva se da cuenta y acude a ayudar a Lorena. | C1A1S2 |
| | Judith se acerca a la parcela y, sin comentar nada, comienza a ayudar a Mar. Las dos comentan cosas en voz baja mientras trabajan. | C1A1S2 |
| | Lorena ya ha terminado de ponerse las botas y los guantes. Mar ayuda a Judith a abrocharse la bata, cuando termina se pone la suya. | C1A1S6 |
| | Lorena recoge unos guantes y se acerca a Juan. L-Toma Juan, tus guantes. Juan se centra y la ecolalia parece remitir mientras. Se pone los guantes. | C1A1S6 |
| Respeto conjunto | Los alumnos están atentos a las personas que hablan. | C1A1S1 |
| | Juan comienza a leer lo que le había pasado cuando estaba enfermo de gripe. La auxiliar está detrás con las manos en los hombros mientras lee. La clase escucha a Juan hasta que termina. | C1A1S1 |
| | La alumna termina de explicar que hizo antes de acostarse mientras todos permanecen atentos. | C1A1S3 |
| | Ax-David, sal a la pizarra y enséñanos cómo lo hiciste David comienza a realizar el ejercicio en la pizarra, algunos lo observan mientras otros prosiguen con su tarea. | C1A1S3 |
| Afinidad | Eva se sienta al lado de Juan E-¿Te cortaste el pelo? J- ¡Sí! Eva le acaricia el pelo y sale al patio. | C1A1S1 |
| | Daniel está con una estereotipia en ese momento, se le ve ausente. E- Eh, siéntate ahí colega.- le dice Eva a Daniel, le señala un asiento para que se cambie. Daniel deja la estereotipia, se sienta y comienza a cambiarse. | C1A1S4 |
| | Lorena y Eva esperan a Mar para que termine de cambiarse. Mar recoge las botas de Judith. JD- Gracias señorita.- contesta Judith a su compañera. | C1A1S4 |
| | A Eva le duele la cabeza, parece tener fiebre, la tutora se pone con ella a un lado y la alumna la abraza. Se sientan y Mar se acerca a ver cómo está, se sienta a su lado sin decir nada. | C1A1S6 |
| Subcateg. | SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Sesión |
| Risas | J- Yo quiero café. Ax- ¿estás loco?, si te doy café te voy a buscar a la playa- comenta bromeando la auxiliar. Algunos alumnos se ríen. | C1A1S1 |
| | Daniel bromea con la manguera y hace como que va a mojar a Judith que sale corriendo mientras se ríe. | C1A1S2 |
| Agrado | La profesora se dirige a todos los alumnos. T- ¿A qué está dedicado el carnaval de este año? Se crea un pequeño revuelo, algunos dicen simplemente "al carnaval". Todos miran a la tutora que levanta la mano. | C1A1S1 |
| | El alumnado está realizando sus trabajos de manera distendida, parecen relajados. | C1A1S1 |
| | Juan levanta su cuaderno, parece alegre, lo muestra en alto a la tutora y la auxiliar. J- ¡Ya está! | C1A1S1 |
| | T- Bien, ¿han terminado? pues vámonos al huerto. El alumnado está contento, parece que les gusta la actividad en el huerto escolar. | C1A1S2 |
| | T- Juan, pon esto aquí y vamos a ir recogiendo esto La tutora señala las plantas y hierbas de la parcela. Juan comienza a realizar lo que le ha pedido, está entusiasmado. | C1A1S2 |
| | Juan sigue removiendo la tierra, parece motivado y no ha tenido ecolalias ni estereotipias desde que comenzó la actividad del huerto. | C1A1S2 |
| | La tutora sube con el resto del alumnado y comienzan a quitarse las botas y los guantes. T- Vamos a hacer un juego, a ver quien termina antes de cambiarse. Todos empiezan a quitarse las botas y los guantes rápidamente, algunos ríen de manera nerviosa. | C1A1S2 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|-----------------------|--|--------|
| | <p>Cuando han terminado la tutora pone una canción en el reproductor y les pide que escuchen la letra de la canción. Todos se muestran alegres con la actividad. Algunos conocen la canción. JD-Ponla otra vez, seño. M-Bonita la canción- responde otra alumna. T-vamos a ponerla otra vez.</p> | C1A1S3 |
| | <p>T-¿Quién va a querer regar hoy? Pregunta la tutora. Varios contestan –yo, seño. T-Vayan estirando la manguera.</p> | C1A1S4 |
| | <p>Se forma un ambiente distendido de trabajo. Judith, Mar, Eva y Lorena hablan de cuando en cuando sin perder el ritmo de trabajo.</p> | C1A1S5 |
| | <p>La profesora comienza a explicar la actividad que se llevará a cabo en el entorno del centro. Todos están atentos a la tutora. El alumnado parece estar entusiasmado con la tarea que van a realizar.</p> | C1A1S7 |
| | <p>Van caminando con la profesora y la auxiliar entre ellos, hablan, algunos se ríen. Juan se va adelantando, parece que tiene prisa por llegar.</p> | C1A1S7 |
| Categ. Subcateg. | DIFICULTAD EN LA TAREA | Sesión |
| Dificultad manifiesta | <p>Mar comenta los pasos de lo que escribe en su cuaderno, parece reforzar lo que está haciendo.</p> | C1A1S1 |
| | <p>T-Ahora continúa Mar- dice la profesora. JD- Me he perdido- comenta Judith cuando Mar comienza a leer</p> | C1A1S3 |
| | <p>Empieza a preguntar sinónimos sobre el eje central de la tarea. El alumnado permanece atento. Juan contesta de manera errónea.</p> | C1A1S3 |
| | <p>Todos están atentos a la tutora. La profesora pregunta. T-¿Claudia lleva "L"? -¡Sí! -¡No!- se escucha al unísono.</p> | C1A1S5 |
| | <p>La profesora sigue corrigiendo la libreta de Lorena. T-¿Qué palabra va con mayúscula? Lorena se queda pensativa. T-Lorena, los nombre van en mayúscula. L-Es verdad.- Responde la alumna mirando a la profesora.</p> | C1A1S5 |
| Ausencia respuestas | <p>Juan comienza a leer en voz alta. El alumno se detiene y pregunta J- ¿Qué significa esta palabra seño? La profesora pregunta en voz alta -¿Alguien lo sabe?- Como nadie responde les dice que significa.</p> | C1A1S3 |
| | <p>T-¿Ingrid lleva "L"?.- Pregunta la tutora. Judith no contesta. T -Judith, Ingrid no lleva "L".</p> | C1A1S5 |
| | <p>La auxiliar sigue con Judith, Mar, Eva y Lorena. Ax-Si en Gran Canaria no hay ríos escribe el nombre de un barranco, ¿conoces alguno?- Pregunta la auxiliar. L-No.- Contesta Lorena-</p> | C1A1S5 |
| | <p>Ax-Eva, ¿Qué es un barranco? Eva no contesta.</p> | C1A1S5 |
| Inseguridad | <p>Eva entrega su tarea a la profesora, está atenta a la respuesta. T- Eva, está bien pero hay que esforzarse un poco más. Lo que me cuentas no sucedió ayer sino en los carnavales del año pasado ¿no es verdad? La alumna asiente, recoge su cuaderno y sigue trabajando.</p> | C1A1S1 |
| | <p>Judith se acerca con su tarea a la profesora que observa la tarea y abre mucho los ojos. T- Judith, las frases van una debajo de otra, una debajo de otra, pareces una anarquista- Comenta la profesora sonriendo mientras le aprieta los mofletes a la alumna que se ríe.</p> | C1A1S1 |
| | <p>Mar se acerca a la tutora M-¿Esto es así? ¿está bien? T-Sí, muy bien.</p> | C1A1S3 |
| Categ. Subcateg. | DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Sesión |
| Desorganiz. | <p>La clase comienza a ajetrearse, David se levanta, Lorena abre un armario.</p> | C1A1S3 |
| | <p>Todos están trabajando en sus cuadernos, de vez en cuando se forma un pequeño alboroto porque hablan a la vez tres alumnos.</p> | C1A1S5 |
| Rol independiente | <p>Juan empieza con una estereotipia, se levanta y entra en el baño.</p> | C1A1S1 |
| | <p>Juan comienza a tener una estereotipia, parece estar nervioso. El profesor (que acaba de entrar) se va. Juan se relaja.</p> | C1A1S1 |
| | <p>Daniel sigue trabajando aunque tiene ganas de irse. Juan regresa de la pizarra y se mete en el baño.</p> | C1A1S1 |
| | <p>Juan sigue en el baño del aula enclave, se le escucha hablar pero no se entiende lo que dice, nadie dice nada.</p> | C1A1S1 |

ANEXO II

| | | |
|-----------|--|--------|
| | Judith se levanta a buscar algo en la maleta. David comienza a leer y al cabo de un rato Judith deja de buscar en la maleta y se vuelve a sentar, nadie parece percatarse, siguen con la lectura. | C1A1S3 |
| | La profesora sigue preguntando y Juan se levanta apresuradamente hacia el baño – voy a cerrar el grifo- contesta pero vuelve inmediatamente al ver que la puerta está cerrada. | C1A1S3 |
| | Juan comienza a tener ecolalias ininteligibles J–nainan, nainaina, nainana... El resto de los compañeros sigue trabajando, ajenos a la repetición de sonidos de su compañero. Solo David mira durante unos segundos pero no pregunta nada. | C1A1S3 |
| | T- Vamos Lore, déjame el cuaderno.- Le pide la tutora. Lorena se acerca y comienzan a corregir. Juan comienza con una ecolalia, en voz baja, y una estereotipia, dando palmadas y balanceándose. La clase no le presta atención. La profesora se dirige a Eva. | C1A1S5 |
| | Juan empieza a tener una ecolalia. J-nianina, nianina, nianina... Se levanta y se entra en el baño. Todos están trabajando de manera distendida. Contestan a alguna pregunta de la auxiliar y siguen con su actividad. | C1A1S5 |
| Categoría | IMPLICACIÓN | Sesión |
| | La profesora recuerda a todos que hacer si tenemos fiebre. Los alumnos escuchan. Algunos repiten lo que comenta la profesora, otros anticipan las respuestas. | C1A1S1 |
| | T- Bien, hicieron algo interesante ayer, quiero que escriban lo que pasó Los alumnos asienten, todos quieren hablar. La tutora les dice que escriban lo que hicieron para que lo cuenten bien ordenado. | C1A1S1 |
| | El grupo clase parece relajado mientras hace la tarea y rara vez se distraen. | C1A1S1 |
| | Juan se centra en la tarea y rápidamente se pone a escribir lo que le ha dicho la profesora. | C1A1S1 |
| | Lorena, Judith y Mar hablan de cosas del recreo sin dejar perder el ritmo en lo que están haciendo, todo el alumnado parecen relajado. | C1A1S2 |
| | En ese instante, la profesora comienza a mandar una actividad individual y todos se enfrascan en la tarea, parecen absortos y no muestran interés sobre el grupo que sale. La actividad parece que hace remitir la ecolalia de Daniel y se centra en la tarea. | C1A1S3 |
| | La profesora se dirige a toda la clase y pide que le den ejemplos sobre un concepto. Todos comienzan a dar respuestas atropelladas, una detrás de otra, con entusiasmo. T-Muy bien, de uno en uno. | C1A1S3 |
| | AX-También hay que llevar cuatro botellas de alcohol.-Comenta la auxiliar. JD-¿y tiritas?- Pregunta Judith. Ax- Sí, también, cuatro cajas. | C1A1S7 |
| Categoría | FORMALISMO | Sesión |
| | El grupo clase deja el cuaderno, los materiales y se centran en la conversación que van a mantener. | C1A1S1 |
| | Lorena y Eva, entregan a la tutora lo que les pidió, se sientan y continúan con la tarea que estaban realizando | C1A1S1 |
| | Tocan en la puerta, entra un profesor y pregunta algo a la tutora. La clase mira a la persona que acaba de interrumpir pero sigue con sus actividades inmediatamente. | C1A1S1 |
| | La profesora se levanta sin decir nada y se dirige a la pizarra. Empieza a escribir palabras del eje temático de la sesión y hace tres listados. El alumnado alterna la atención entre sus tareas y lo que hace la profesora. | C1A1S1 |
| | M- ¿Cómo se escribe guagua? La tutora se levanta y escribe la palabra en la pizarra para toda la clase. Mar y Judith asienten y siguen trabajando. | C1A1S1 |
| | El alumnado no presta atención a lo que sucede en el baño (Juan está dentro hablando solo) y continúa con sus labores, aunque hablan entre ellos lo hacen en voz baja y no dejan de lado sus obligaciones. | C1A1S1 |
| | La tutora sale del aula, los alumnos siguen con su tarea. | C1A1S1 |
| | El alumnado se va levantando, ordenando sus materiales y archivando las tareas de manera silenciosa y disciplinada. | C1A1S1 |
| | Tocan en la puerta y entra otro profesor. Empieza a hablar con la tutora de un tema relacionado con el centro. La conversación dura menos de dos minutos y no parece haber influido en la dinámica del aula. | C1A1S1 |
| | Cuando llegan al huerto, los seis alumnos entran en el cuarto del material junto con la tutora y la auxiliar y comienzan a buscar sus botas y guantes de manera ordenada. | C1A1S2 |
| | Un profesor entra en la clase e interrumpe la dinámica. Comenta algo con la profesora y, acto seguido, se va. Nadie parece haberse inmutado, únicamente levantan la cabeza y siguen trabajando. | C1A1S3 |
| | Entra la auxiliar en el aula, saluda a todo el mundo –Hola, chicos y chicas. Todos saludan pero permanecen atentos a la tutora que empieza a repartir unos documentos. | C1A1S3 |
| | Entra un profesor y le pregunta a la tutora si puede hacer un experimento en el baño del aula con ocho alumnos de otra aula. La profesora contesta que no hay problema. Entran todos en el baño. Aunque el alumnado del AE se detiene no se forma ningún barullo y únicamente mira al grupo que entra. | C1A1S3 |
| | La profesora se ausenta porque la reclama el profesor del experimento pero la dinámica del aula continúa de manera adecuada sin que surja ningún problema. | C1A1S3 |
| | Los siete alumnos, la tutora y la auxiliar entran en el cuarto del material. De manera ordenada van buscando su material para trabajar, botas de agua y batas. | C1A1S4 |
| | Se colocan en sus puestos para regar. A pesar de querer empezar, están entusiasmados por la actividad, esperan por los demás. La profesora da la indicación y comienzan a regar el huerto. | C1A1S4 |
| | Todos quieren usar la manguera y se ponen en fila, guardando cierta distancia, agarrándola. | C1A1S6 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| Categ. Subcateg. | OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO | Sesión |
|---------------------|--|--------|
| Antagonismo | Judith comienza a hablar en voz baja con Mar. La tutora se da cuenta. T- Señorita Judith, la estoy viendo. Las alumnas sonríen y vuelven a sus cuadernos. | C1A1S1 |
| | T-Juan, Estás muy distraído.- Le dice tocándole la mano. J-No.- Contesta Juan. T-Estás trabajando poco, estás distraído. J-¡No!, me porto bien. T-Sí, te estás portando bien, pero tienes que trabajar más. Juan se centra en su cuaderno y se pone a trabajar. | C1A1S5 |
| Tensión encubierta | Mar llama a Judith pero la profesora las llama al orden con una mirada y siguen atentas a la tarea. | C1A1S1 |
| | La tutora mira a Mar y Lorena que prestan atención a una revista que está encima de la mesa, entre las dos alumnas. T- A ver, esa revista me la llevo a casa si no la guardan. Las alumnas guardan rápidamente la revista, están sonrojadas. | C1A1S1 |
| | Mar y Judith siguen trabajando pero han disminuido el ritmo. Mar trabaja despacio pero Judith está simplemente mirando a sus compañeros. La tutora se acerca a ellas. T- Así no vamos a terminar en la vida ¿verdad? | C1A1S2 |
| | Juan está en el baño y se escuchan las ecolalias. T-Juan, fuera del baño, ¡Ya!- comenta la tutora. Se levanta y toca en la puerta. T-Nos damos prisa ¿vale? | C1A1S5 |
| Descrédito | La tutora pide a Lorena que lea una palabra en alto. T-Lorena, ¿Cómo se pronuncia? L- maajaat... T-No, está fatal, ¿Cómo se dice? La alumna no contesta. | C1A1S3 |
| | La profesora les comenta que va a leer algo. Todos están atentos. L-¿Javier está triste? Pregunta Lorena. T-Triste estoy yo porque no le das un palo al agua- Contesta la tutora. La alumna, y el resto de la clase, ríen y se alborotan. | C1A1S3 |
| Categ. Subcateg. | COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO | Sesión |
| Personalización | Algunos alumnos hablan en voz baja mientras la profesora entra y saluda. T- Hola, ¿Cómo están? -Bien- contestan algunos. | C1A1S1 |
| | T- Juan, ¿Cómo estás? ¿Estuviste malo? J- Malo, con fiebre. | C1A1S1 |
| | La clase permanece atenta pero Daniel parece nervioso y Juan no está atendiendo. La profesora los centra tocándoles la mano. | C1A1S1 |
| | La profesora lo mira y le pone una mano sobre la suya, Juan se relaja. | C1A1S1 |
| | Juan sale del baño y se sienta. La tutora se acerca a Juan y a Daniel para trabajar de manera más individualizada. T- Juan, vamos a ver qué es lo que te ha pasado. J- Estaba malito. T- Vale, vamos a escribir todo lo que te paso. | C1A1S1 |
| | La tutora se acerca a Judith. T- ¿Por qué no querías hablar? JD- Estoy triste. T- ¿y eso? JD- Ya no tengo novio. T- No pasa nada, es normal que estés triste. | C1A1S1 |
| | La tutora se sienta a trabajar con Juan y Daniel que están empezando a dispersarse. | C1A1S1 |
| | Juan empieza con una estereotipia. T- Juan, ¿Vamos a trabajar? Juan asiente, la estereotipia parece remitir y se centra completamente en su cuaderno. | C1A1S1 |
| | Daniel, aunque está mirando fijamente su actividad parece ausente. La tutora se acerca. T- A ver, ¿así? La tutora coge su mano y continúa por el cuaderno. | C1A1S1 |
| | Daniel se levanta, recoge sus cosas y se dirige a la puerta. DN- Quiero irme. La tutora se levanta, se acerca al alumno. (...) La tutora lo trae hasta su asiento explicándole que todavía no es la hora de irse. T-Tenemos que trabajar, luego viene la guagua. | C1A1S1 |
| | La auxiliar se sienta entre Juan y Daniel con el objetivo de mantenerlos centrados y que no pierdan la atención. | C1A1S1 |

ANEXO II

| | | |
|--|--|--------|
| | Daniel sigue trabajando con la auxiliar, está pintando la máscara, se para y mira a la auxiliar. D- Nos vamos a casa. Ax- No es la hora. Esto parece tranquilizar al alumno que vuelve a coger los utensilios y sigue pintando la máscara. | C1A1S1 |
| | Juan empieza con una estereotipia, levanta los brazos y palmea. La auxiliar coge a Juan de la mano. Ax- ¿Terminaste mi amor? Juan parece relajarse, se sienta y continúa con la tarea. | C1A1S1 |
| | T- ¡Bien!, ahora hacemos esta actividad. La tutora señala la pizarra y se lleva a Juan para explicársela individualmente. | C1A1S1 |
| | En el baño comienzan a escucharse objetos moviéndose, se hace el silencio durante unos segundos y luego comienza a escucharse la voz ininteligible de Juan. La auxiliar se acerca al baño. Ax- Juan, ya ha pasado mucho tiempo. Juan sale del baño y la auxiliar lo lleva al ordenador, se sienta con el alumno y comienza a explicarle una tarea. Juan parece motivado. | C1A1S1 |
| | Juan termina su tarea en el ordenador, se sienta en la mesa redonda, empieza con una ecolalia. La auxiliar se acerca. J- nainiania, nianiania, nianiania... Ax- Juan, tienes que terminar el trabajo antes del recreo. Inmediatamente se centra en el trabajo y su ecolalia parece remitir. | C1A1S1 |
| | Daniel comienza a balancearse y emite una ecolalia –si, si, si, si... La profesora se dirige a él - ¿Qué hiciste por ayer por la tarde Daniel?- inmediatamente se elimina la ecolalia pero el alumno no responde. (...) La profesora repasa con Daniel lo que hizo por la tarde, Daniel asiente. | C1A1S3 |
| | Eva se encuentra mal de ánimos, se lo dice a la profesora en voz baja y ésta le pregunta si quiere hablar. E-Si- contesta Eva. Se dirigen a otra dependencia del aula enclave, la cocina. | C1A1S3 |
| | La profesora empieza a trabajar con Lorena, la alumna le enseña lo que ha realizado. T-Está muy bien pero lo que has copiado de la pizarra está mal cariño- comenta la profesora. | C1A1S3 |
| | Juan vuelve a repetir la ecolalia. Inmediatamente la profesora le pregunta T-Juan ¿estás haciendo lo que te pedí? La ecolalia desaparece y el alumno sigue trabajando. | C1A1S3 |
| | La profesora se acerca a Eva. T-¿Cómo estás? ¿mejor?- pregunta la profesora a la alumna que antes estuvo llorando. E-Bien- responde Eva sonriendo. | C1A1S3 |
| | T-Daniel, ese lápiz no tiene punta ¿lo ves? El alumno está disperso, como ausente, balanceándose. La profesora lo coge de la mano, el alumno se centra y le dice. T-Vete a buscar un afilador y luego vuelves, hay que afilar el lápiz. | C1A1S3 |
| | La profesora sigue dando una vuelta y se pone con Daniel. El alumno está disperso, se balancea. T-Daniel, vamos a hacer esto ¿verdad?- le dice la tutora mientras le pone una mano en el hombro. T-¿quieres trabajar? DN-Si- contesta mientras termina el balanceo | C1A1S3 |
| | Ax-Profesora, ¿Sabes que Mar se va de viaje?- comenta auxiliar. T-¿Si? ¿a dónde? Ax- A Suecia...- comienza la auxiliar. T-No, deja que me lo cuente ella.- Comenta la tutora. Mar empieza a hablar con entusiasmo. | C1A1S5 |
| | Juan comienza una estereotipia sonora, dando palmadas y balanceándose, parece nervioso. Todos miran pero durante algunos segundos pero vuelven a sus tareas. T-Juan, ¿Qué te compró hoy Nicolás?.- comenta la tutora. Juan parece salir de la ecolalia, se centra en la profesora. J-Unos donuts. T-¡Qué bien!, vamos a seguir trabajando.- Juan se centra en su tarea. | C1A1S5 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|------------------|---|--------|
| | <p>T-Juan, trae el cuaderno de tu rincón.- comenta la profesora. J-¡No!, del rincón no. T-¿Por qué? J-Yo me porto bien. T-¿y eso que tiene que ver? Yo lo que quiero es la libreta que está en el rincón ¿tienes miedo del rincón? ¿Por qué? J-Yo me porto bien. T-Juan, ¿Quién te castiga con el rincón?- le pregunta la tutora. Juan no contesta. T-Me da que alguien le ha castigado mandándolo a un rincón.- le dice la tutora a la auxiliar.</p> | C1A1S5 |
| Humor compartido | <p>Daniel mira fijamente a la tutora y comienza a reírse con carcajadas. Todos se paran y observan. Intenta mojar a la tutora y todos ríen incluida la profesora que sale corriendo a otra parcela donde está Juan.</p> | C1A1S2 |
| | <p>Mar deja la manguera, coge una pala de mano, se pone de cuclillas y empieza a trabajar en una parcela cercana junto a la tutora. De repente se cae de espaldas, mira a la tutora y estallan en carcajadas.</p> | C1A1S2 |
| | <p>T-¿Qué hiciste ayer Lorena? L- Nada, ver la tele. Judith interrumpe JD – Yo fui... T-¡Te coso la boca!- responde inmediatamente la profesora. Todos ríen, incluida Judith.</p> | C1A1S3 |
| | <p>La profesora se acerca a ellos. T-No me mojes David, no te vengues de mi- dice la tutora bromeando mientras los alumnos se ríen.</p> | C1A1S4 |
| | <p>Juan quiere levantarse otra vez. La profesora mira a Juan. T-Juan, ¿tú quieres quedarte sin recreo? ¿Te vas a poner a trabajar?- dice la tutora con rostro serio. J-¡No señor!, hoy es el día de la paz.- comenta Juan haciendo referencia a la subida de tono de voz. La profesora y algunos alumnos se ríen. T-Venga, a trabajar.</p> | C1A1S5 |
| | <p>Eva suelta la manguera y empieza a arrancar malas hierbas de la parcela que ha sido regada por lo que, al quitarlas, moja sin querer a la auxiliar. Ax-¡Aaaaargh!- grita la auxiliar. Todos estallan en una sonora carcajada. Ax-Claro, Eva pensó que como llevo un ancla marinera dibujada en la camiseta me podía mojar- bromea la auxiliar.</p> | C1A1S6 |
| | <p>T-Dani, que bien riegas, ¿a que no me mojas?- bromea la tutora desde lejos. Daniel sonríe de manera pícaro. El resto de compañeros empiezan a reírse, de manera histérica. Daniel levanta la manguera para intentar mojar a la profesora, sin llegar hasta el final. T-jajajajajajaja- La tutora se carcajea mientras corre por el huerto. El resto de los alumnos están de buen humor, algunos sonríen, otros se ríen abiertamente.</p> | C1A1S6 |
| Flexibilización | <p>Ax- Ganó Mar. Contesta la auxiliar. L- ¿no fui yo? Ax- No, Mar terminó antes pero tú lo hiciste muy bien Lorena. La alumna está contenta con la respuesta.</p> | C1A1S2 |
| | <p>T-¿Cuándo hacemos los crepes? Pregunta la tutora. DN-Ahora, dice Daniel. T-Hoy no toca cocina ¿los hacemos la próxima semana? Todos responden que sí, les entusiasma la idea.</p> | C1A1S3 |
| Valoración | <p>La tutora se acerca a Eva y a Lorena y les pide que vayan al despacho de secretaría a pedir material. T- Lorena y Eva, cuando entren al despacho ¿qué tienen que hacer? E- Saludar antes. T- ¡Muy bien!, y me traen el material ¿sí?</p> | C1A1S1 |
| | <p>El alumno continúa el trazo por sí mismo. T- Muy buen, y ahora- La tutora vuelve a guiarlo- ¡perfecto!</p> | C1A1S1 |
| | <p>Lorena le da su cuaderno a la profesora que empieza a leer. T- ¡Muy bien Lorena!, que diferencia.</p> | C1A1S1 |
| | <p>La tutora se acerca a Lorena y vuelve a dar su opinión sobre el cuaderno que le ha corregido recientemente. T- Estoy muy contenta contigo Lorena, como has progresado.</p> | C1A1S1 |
| | <p>T- A ver, vamos a seguir corrigiendo Judith. La tutora y la alumna empiezan a revisar juntas la tarea y la profesora le hace alguna corrección con el bolígrafo. T-¡Perfecto!</p> | C1A1S1 |
| | <p>Mar se acerca, le muestra su cuaderno y la profesora le dice que lea en voz alta lo que ha escrito. Cuando Mar termina le corrige algunas cosas. T- ¡Muy bien! ¿Ves como estás escribiendo mejor y ya no te comes las palabras? M- ¡Sí!</p> | C1A1S1 |

ANEXO II

| | | |
|-----------------|--|--------|
| | Lorena y Mar se acercan con su cuaderno a la auxiliar que los corrige. Ax- ¡Muy bien!, como están mejorando estas niñas. Vamos a archivar la actividad. Las alumnas se miran satisfechas. | C1A1S1 |
| | La tutora rodea la mesa y se pone detrás de Eva y Judith. T- ¡Perfecto!, esto ya es otra cosa ¿no? Eva sonríe. | C1A1S1 |
| | Juan se gira hacia la tutora. J- Guapa seño. T- Tú sí que eres guapo, pero ahora tenemos que trabajar. | C1A1S1 |
| | Daniel termina. T- ¡Muy bien Daniell!, pon tus zapatos allí para que no se tropiece la gente. | C1A1S2 |
| | Juan coge la pala y comienza a remover la tierra de la parcela que acaba de limpiar. T-¡Muy bien!, remueve la tierra para poder poner las plantas. La tierra esta dura y así no podemos plantar ¿verdad Juan? J- Sí. | C1A1S2 |
| | Judith sigue quitando malas hierbas y comienza a cantar en voz baja. Ax- ¡Muy bien Judith! sácalas de raíz. | C1A1S2 |
| | T-Cuéntame la sílabas y luego...- la profesora se detiene y mira un cuaderno – Muy bien David pero primero hay que terminar esto cariño. | C1A1S3 |
| | T-¡Muy bien Judith!, está impresionante- dice mientras mira el cuaderno de la alumna. Judith se pone contenta, sonríe y sigue trabajando. | C1A1S3 |
| | La profesora sigue corrigiendo, se detiene en el cuaderno de Judith y le dice: T-Cielo ¿me dejas el rojo? | C1A1S3 |
| | Trabaja con otros alumnos. T-Vamos a contar Lorena- cuenta con la alumna.-Cinco ¿y hemos puesto? L-Cuatro- responde. T-¡Muy bien!- exclama la tutora. | C1A1S3 |
| | T-Pa / ci / fi /co, ¿Cuántas sílabas son? JD-cuatro- responde Judith. T-Muy bien, ¿y Pa / ci / fi /ca /dor? JD-cinco seño. T-¡Muy bien!, perfecto. | C1A1S3 |
| | T-Judith, tu agenda está muy bien escrita, la letra es preciosa. La alumna se siente satisfecha con el comentario, sonríe y se sienta. | C1A1S3 |
| | T- Esto está francamente bien Juan- comenta mirando al alumno -fantástico va con tilde, muy bien. Juan se muestra contento, muestra estereotipias mientras sonríe. | C1A1S3 |
| | La auxiliar le pregunta a Judith por su libreta. Ax- ¡Qué libreta más bonita! Mira, es una carta de felicitación de cumpleaños ¿no? JD- Sí, de mi novio.- Contesta Judith. | C1A1S5 |
| | M- A Suecia, Holanda, Estocolmo. ¡Estocolmo va con “L”!.- Comenta en referencia a la actividad con la que comenzaron la sesión. T-¡Es verdad!, Muy bien Mar.- Comenta la tutora. Mar sonríe. | C1A1S5 |
| | Juan sale del baño, se dirige a la tutora y le da un beso sonoro en la mejilla. T-¡Hombre!, ¿ya apareciste? - Juan se sienta, abre el cuaderno y mira a la tutora. J-A trabajar, seño, ja trabajar!.- Enfatiza. | C1A1S5 |
| | Juan se gira hacia la profesora. J-Te quiero mucho, ¿me das un beso? La profesora le da un beso y le pide que siga trabajando. | C1A1S5 |
| | M-Pipo. T-Esa P ¿Cómo va? M-En mayúscula.- Responde la alumna que sigue trabajando en su cuaderno. T-¡Muy bien! | C1A1S5 |
| | T-Lore, Eva, escriban la lista. Vamos a comprar gasas. ¿Alguien sabe para qué sirven? J-Limpiar.- contesta Juan. T-¡Muy bien!. | C1A1S7 |
| diversificación | La profesora cambia la actividad que está realizando Daniel por otra más motivadora que también está relacionada con el carnaval. | C1A1S1 |
| | La profesora comienza a establecer una nueva dinámica relacionada con el día de la Paz. Asigna unas tareas para trabajar individualmente mientras ella continua explicando. | C1A1S3 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | | CENTRO 1 | AULA 1 | |
|---------------------------------|------------------------|------------|------------|----------------------------|----------------------------|
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia de la categoría | Porcentaje de la categoría |
| FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Incordio | 3 | 1,85 | 3 | 1,85 |
| | Rechazo | 0 | 0,00 | | |
| | Agresión | 0 | 0,00 | | |
| COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Rivalidad | 0 | 0,00 | 0 | 0 |
| | Reticencia | 0 | 0,00 | | |
| | Individualismo | 0 | 0,00 | | |
| COHESIÓN GRUPAL | Aceptación | 0 | 0,00 | 27 | 16,67 |
| | Intervención conjunta | 11 | 6,79 | | |
| | Afiliación | 8 | 4,94 | | |
| | Respeto conjunto | 4 | 2,47 | | |
| | Afinidad | 4 | 2,47 | | |
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS | | | | | |
| SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Risas | 2 | 1,23 | 14 | 8,64 |
| | Agrado | 12 | 7,41 | | |
| | Entusiasmo | 0 | 0,00 | | |
| DIFICULTAD DE LA TAREA | Dificultad manifiesta | 5 | 3,09 | 12 | 7,41 |
| | Ausencia de respuestas | 4 | 2,47 | | |
| | Participación limitada | 0 | 0,00 | | |
| | Inseguridad | 3 | 1,85 | | |
| DESCONEJIÓN CON EL TRABAJO | Desorganización | 2 | 1,23 | 11 | 6,79 |
| | Rol independiente | 9 | 5,56 | | |
| | Desgana | 0 | 0,00 | | |
| IMPLICACIÓN | Implicación | 8 | 4,94 | 8 | 4,94 |
| FORMALISMO | Formalismo | 17 | 10,49 | 17 | 10,49 |
| INTERACCIÓN PROFESOR- ALUMNADO | | | | | |
| OPOSICIÓN PROFESOR ALUMNO | Antagonismo | 2 | 1,23 | 8 | 4,94 |
| | Tensión encubierta | 4 | 2,47 | | |
| | Velocidad | 0 | 0,00 | | |
| | Omisión | 0 | 0,00 | | |
| | Favoritismo | 0 | 0,00 | | |
| | Descredito | 2 | 1,23 | | |
| COMPREENSIÓN PROFESOR ALUMNO | Personalización | 26 | 16,05 | 62 | 38,27 |
| | Humor compartido | 7 | 4,32 | | |
| | Flexibilidad | 2 | 1,23 | | |
| | Valoración | 25 | 15,43 | | |
| | Diversificación | 2 | 1,23 | | |
| TOTAL | | 162 | | 162 | 100 |

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

CENTRO II, AULA II

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|---|
| Centro | 2 |
| AULA | 2 |

| Categ. Subcateg. | FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Sesión |
|-----------------------|---|--------|
| Incordio | Je- ¡José! ¡José!- Exclama Jesús alterado. José está moviendo objetos que Jesús había ordenado previamente y abre cajones en busca de algo. | C2A2S2 |
| Categ. Subcateg. | COHESIÓN GRUPAL | Sesión |
| Intervención conjunta | T- ¿Dónde está el sartén?, tráelo Paco. Paco comienza a buscarlo, abre los armarios pero no lo encuentra. El resto de compañeros está mirando lo que hace Paco. Jesús parece señalar hacia un armario. T- Jesús, ¿Dónde está el sartén?, comenta la tutora Je- ¡Allí! – dice mientras señala. Se levanta, abre un armario, saca el sartén y se lo da a Paco. | C2A2S2 |
| | Todos están concentrados, José empieza a abrir huevos mientras Jesús se acerca a ayudar a Fran a rayar limones. | C2A2S2 |
| | T- Jesús, pídele a Fran que te ayude, que ponga el limón. Je- ¡Echa! ¡echa! T- ¡Por favor!- exclama la tutora inmediatamente. Je- Por favor. Fran pone la rayadura de limón mientras Jesús observa la masa. | C2A2S2 |
| | Pablo termina de hacer el perrito y Fran comienza a fregar los utensilios que han estado utilizando. | C2A2S2 |
| | La tutora empieza a freír las tortas con José y Jesús, Fran se incorpora cuando termina de fregar. | C2A2S2 |
| | T- Primero tenemos que mirar si hay de todo. Algunos alumnos cogen la receta, otros van a los armarios, mientras van leyendo los ingredientes los compañeros revisan los armarios y van sacando los productos. Pc- Falta harina. | C2A2S6 |
| | Ax- Paco, Pablo ¿van haciendo la cama y recogen la habitación? Los alumnos asienten, se van a la habitación que está al lado y comienzan con la tarea. | C2A2S6 |
| | Pablo comienza a hacer la cama y no parece tener problemas en los pasos de la tarea, Paco le apoya dándole las sábanas y sigue ordenando el cuarto. | C2A2S6 |
| | T- ¡Muy bien!, ahora le toca a José y a Fran hacer la cama y ordenar el cuarto. Los alumnos van al cuarto y comienzan a deshacer la cama y a poner las sábanas a un lado. Fran parece estar haciendo toda la tarea mientras que José observa. Fran mira a José durante unos segundos y el alumno deja su actitud pasiva y se ponen a trabajar juntos haciendo la cama. | C2A2S6 |
| | Jesús y Pedro se lavan las manos, van a buscar utensilios y comienzan a batir huevos. Omar está leyendo la receta que van a elaborar y mira a sus compañeros. | C2A2S6 |
| | Todos están trabajando en la elaboración de la receta. José está haciendo una masa, Pedro, Paco y Jesús siguen batiendo mientras añaden ingredientes, Pablo está ayudando a Fran para terminar de rayar limones. | C2A2S6 |
| | T- Pedro, ¿puedes poner un poco de aceite en la sartén y encender el fuego? Pe- Claro señó. T- Con cuidado, no te quemes. Paco, ¿ayudas a Pedro? Pc- Si. Los dos se encargan del fuego. | C2A2S6 |
| | Pablo termina la conversación con Paco y se da un abrazo a sí mismo. Los alumnos lo miran extrañados pero nadie dice nada. La tutora le pregunta qué es lo que ha hecho. Pb- Un saludo. T- Pablo es musulmán pero el saludo musulmán es llevándose la mano al corazón. Pedro también es musulmán, ¿puedes ayudar a Pablo y enseñármolo? Pe- Claro señó. | C2A2S8 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | | |
|---|--|--|--------|
| | La profesora le pide a Fran que saque el material para el taller de carteras, sus compañeros le ayudan sin que nadie se lo pida. | C2A2S8 | |
| Afilación | Jo- ¡Pablo!, ¡Pablo! Pa- ¿Qué?- responde Pablo mirándole a la cara. Jo- ¿Me dejas la goma? Pablo se levanta y le entrega la goma a su compañero. | C2A2S1 | |
| | F- José, ¿puedes abrir la ventana? Jo- Sí Se levanta y abre la ventana. | C2A2S3 | |
| | Paco comienza a hacer la cama, se bloquea en uno de los pasos. Pablo lo observa y se acerca a ayudarlo. Pb- mira- y señala una esquina de la cama. | C2A2S6 | |
| | Paco se acerca a Pedro y le ayuda a poner aceite de la garrafa al recipiente. | C2A2S6 | |
| | Je- ¡Paco! ¡Paco! Jesús señala a su compañero una parte del recipiente. Je- Por ahí. Paco observa lo que le dice su compañero y empieza a batir con más energía. | C2A2S6 | |
| | El alumno asiente y se dirige al panel, José está sentado bloqueando el camino. Je- José, ¿puedo pasar? Jo- Sí- y el alumno se aparta. | C2A2S8 | |
| | Respeto conjunto | El grupo continúa atento, nadie interrumpe, miran a las personas que hablan. | C2A2S1 |
| El resto del alumnado está atento a la respuesta que está a punto de dar su compañero. | | C2A2S1 | |
| T- Muy bien Pablo, cuéntanos ¿qué hiciste ayer? El grupo clase está atento a la interacción que se genera entre la profesora y el alumno. Están concentrados en la tarea. | | C2A2S3 | |
| En la actividad, la atención del alumnado de la clase pivota entre la profesora y los alumnos que mantienen la conversación. | | C2A2S3 | |
| La clase permanece atenta a lo que han dicho Paco y Pablo, Pedro sigue la conversación totalmente absorto. José y Jesús siguen también la conversación. | | C2A2S5 | |
| Los alumnos asienten. Miran fijamente a los interlocutores y las intervenciones de la profesora en silencio. | | C2A2S7 | |
| Pb- Mama se enfado con la tele. Todos se giran ante la interrupción, la tutora le dice a Pablo que se explique. Pb- Mama se enfado con la tele por Pablo. Los compañeros miran a Pablo y la tutora T- ¿con la tele? ¿Estabas viendo mucho la tele y mama se enfado? Pb- Sí | | C2A2S7 | |
| Afinidad | Jesús quiere salir a descansar, un compañero lo mira. F- ¿lo acompaño?- comenta Fran mirando a su compañero. T- Sí. Jesús y Fran salen a dar una vuelta fuera del aula. | C2A2S1 | |
| | Mientras unos van cocinando, dos se van a ir con la tutora. T- ¿Quién quiere venir? Pb- ¡Yo! T- Muy bien Pablo, pregúntale a alguien más si quiere venir con nosotros. Pablo mira al resto de sus compañeros y señala a Paco. Pb-Paco, ¿tú quieres? Pc-¡Sí!- exclama Paco. | C2A2S2 | |
| | Fran mira a José mientras termina de hacer el perrito. F- Una pregunta José ¿vas a venir a la inauguración? Jo- Sí. F- Entonces te veo esta tarde. Jo- Sí. | C2A2S2 | |
| | Fran deja lo que está haciendo y le comenta a la auxiliar. F- Me está dando pena Pedro. (Contesta Fran refiriéndose a su compañero) Ax- ¿Por qué? F- Por la operación del dedo. Ax- No pasa nada, dentro de unos días viene. | C2A2S2 | |
| | El grupo clase empieza a relajarse, saben que han terminado las tareas que tenían para esa sesión y ahora se disponen a comer. El alumnado está de buen humor, se ríen. Todos quieren empezar a comer pero esperan a que José termine de fregar sin que nadie les diga nada. | C2A2S2 | |
| | Los alumnos se muestran relajados, alguno bromea con otro. | C2A2S5 | |
| | Los compañeros, al enterarse de la muerte del abuelo se van levantando de sus asientos y se acercan a abrazar a José de uno en uno. La tutora les dice que se han portado muy bien como compañeros. | C2A2S8 | |
| | Categ. | SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | |
| | Subcateg. | | Sesión |

ANEXO II

| | | |
|-----------------------|---|--|
| Risas | T- Vale, ahora vamos a ponernos de pie, como si estuviéramos en la calle, y vamos a practicar. El alumnado se levanta, empieza a caminar por el aula. Algunos se encuentran, chocan y ríen. | C2A2S4 |
| | Luego propone a algunos alumnos que hagan de profesor para que se fijen si sus compañeros miran a la cara o hacen gestos al hablar, algunos se ríen. | C2A2S4 |
| | Jesús mira a Pedro que está sentado a su lado. Je- Feo. Pedro y Jesús se ríen a carcajadas. | C2A2S7 |
| Agrado | La profesora pone música Jazz con un volumen muy bajo. Parecen estar relajados mientras trabajan | C2A2S1 |
| | T- Tenemos varias cosas que hacer después. ¿Qué toca? F- Leer. Pb- Cocina- comenta Pablo El alumnado escucha atento, parecen contentos con las tareas que ofrece la tutora, reflejan alegría | C2A2S1 |
| | La tutora les dice que recojan para ir al mini-piso. Todos se muestran entusiasmados con la idea, algunos aplauden, y comienzan a guardar sus cosas. | C2A2S1 |
| | Están en silencio y miran a la tutora a la espera de comenzar. T- ¿Qué vamos a hacer hoy? Pc- ¡Perritos!- dice paco con énfasis. El resto de los alumnos se muestran motivados. | C2A2S2 |
| | T- Muy bien, vamos a hacer tortas o tortillas de carnaval. El grupo clase se pone contento con la noticia, sonríen y parecen excitados por empezar. | C2A2S2 |
| | El alumnado se relaja, parecen motivados con la actividad, alguno hace un comentario. Todos quieren salir a ordenar las secuencias de lo que aconteció durante la semana. | C2A2S3 |
| | Pb- ¿Qué vamos a hacer? T- Vamos a ver en internet cosas del carnaval como las murgas, qué es una gala. Pb- Aaaaah. El grupo clase parece encantado con la actividad, están activos, se ríen. Algunos miran a Fran que ha terminado de instalarlo todo. | C2A2S3 |
| | La tutora se dirige al alumnado T- ¿Qué toca ahora? Pc- Conversación. T- ¡Muy bien!, toca conversación. Muchos sonríen. Preguntan si se sientan en asamblea. T- Si, nos sentamos en asamblea. | C2A2S4 |
| | Jesús, Paco y José siguen escenificando roles. Jesús está preguntando a sus compañeros. La tutora hace un alto y propone otra variación. T- Vamos al patio, lo vamos a hacer allí. El alumnado sonríe, alguno aplaude, recogen sus cosas y se van a la puerta del aula. | C2A2S4 |
| | T- Bien, vamos a trabajar lo que vamos a hacer en la alegoría. Guarden sus cosas y vengán de nuevo. Los alumnos se levantan de la mesa de asamblea. Guardan sus materiales rápidamente y vuelven a sentarse. Todos sonríen, parece que la actividad les resulta atractiva. | C2A2S7 |
| | T- Primero vamos a leer, después nos vamos a dividir para explicarle a otras clases lo que hacemos en los talleres. Los alumnos sonríen, están excitados, parece que les entusiasma la actividad prevista. | C2A2S8 |
| | Entusiasmo | Están muy atentos a la tutora que enciende el ordenador. T- Vamos a ver algo antes de que se haga la hora. La profesora pone un video corto sobre la temática que están trabajando. Todos se intentan acercar al ordenador desde sus asientos, hay silencio total en el aula. La tutora les enseña una imagen y suena el timbre. Los alumnos siguen en su sitio mirando lo que les comenta la profesora. Al final de la segunda imagen la tutora finaliza la sesión. |
| Categ. Subcateg. | DIFICULTAD EN LA TAREA | Sesión |
| Dificultad manifiesta | T-¿A quién le vas a preguntar? F- A José. ¿Qué hiciste ayer? Aunque el ejercicio parece sencillo todos están haciendo un gran esfuerzo por mantener la conversación con coherencia. Hay silencios antes de las respuestas. | C2A2S1 |
| | José parece mostrarse preocupado, como si le costara responder. Jo- a Ayagaures- responde finalmente. | C2A2S1 |
| | La tutora pide a Jesús que digan algo de lo que han hecho los demás el día anterior. Va contando lo que han dicho los demás, se nota cierta tensión, parece que la actividad le cuesta trabajo. | C2A2S5 |
| | La profesora cambia la actividad, comenta que falta la fecha de hoy en el panel. Paco es el responsable y va a buscar la caja con las fechas. La profesora va a comenzar con el resto del grupo y se da cuenta que Paco ha encontrado la caja pero parece bloqueado. | C2A2S5 |
| | T- Paco, ¿puedes traer el portátil? Paco va al armario, no puede abrir por lo que se dirige a una mesa a buscar la llave. No encuentra la llave y empieza a herrar por la clase. | C2A2S5 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|---------------------|---|--------|
| | T- Hoy vamos a hacer bollitos de anís, ¿tenemos todo? Muchos asienten pero Paco contesta. Pc- Sí. T- ¿Están seguros? ¿Han mirado en los armarios si tenemos todo? | C2A2S6 |
| | La tutora empieza a explicar lo que van a hacer. Algunos alumnos empiezan a coger utensilios pero la tutora les dice que paren. T- ¿qué tenemos que hacer primero? Los alumnos se miran y miran a la profesora alternativamente. Parece que no saben contestar a lo que se les ha preguntado. | C2A2S6 |
| | Jo- Dibujos F- ¿Qué dibujos? Jo- Ninguno. Los alumnos miran a José, Fran ha dejado de preguntar, la profesora interviene de inmediato al ver que el alumno no responde coherentemente. | C2A2S8 |
| Ausencia respuestas | T- ¿qué le podemos preguntar? Todos están atentos a lo que acaban de decir la tutora y Jesús. Parece que quieren continuar con alguna pregunta pero nadie contesta. | C2A2S1 |
| | T- Vale, vamos a empezar, ¿cuál es la primera pregunta? Se hace el silencio, se miran entre ellos y luego a la tutora. La tutora se pone como ejemplo al ver que nadie empieza | C2A2S4 |
| Inseguridad | Fran que empieza a preparar un perrito caliente mientras la auxiliar empieza a evaluarlo haciendo anotaciones en la libreta. Fran mira unos segundos a la auxiliar y le hace señas para que se acerque. Ax- No, debes hacerlo tú solo. F- A ver si me acuerdo. | C2A2S2 |
| | F- ¿El fuego en el 5? Ax- Hazlo como tu creas. Fran se acerca a la auxiliar mirando a la libreta de anotaciones. F- ¿Qué me falta? | C2A2S2 |
| | La auxiliar empieza a hacer anotaciones en el cuaderno y el alumno la mira. Je- ¿necesita aceite? La auxiliar no dice nada pero contesta al ver que el alumno permanece quieto. Ax- Sí. | C2A2S2 |
| Categ. Subcateg. | DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Sesión |
| Rol independiente | José se distrae de la dinámica de la clase, mira a los lados y hace gestos con las manos. | C2A2S3 |
| | El grupo clase está en silencio, algunos miran a Pedro, José vuelve a dispersarse. | C2A2S7 |
| Categoría | IMPLICACION | Sesión |
| | Parece que todos están haciendo un gran esfuerzo por seguir la conversación, se muestran atentos a las preguntas de los compañeros y la tutora en el ejercicio de interacción. | C2A2S1 |
| | T- ¡Muy bien! ¿qué necesito para hacerlo? Jo- ¡Salchichas!- exclama José. Je- ¡Pan!- dice Jesús. Todos están atentos a la tutora que va destapando los objetos que se van nombrando. T- ¿Qué más necesito? Pc- Platos. | C2A2S2 |
| | La auxiliar resume la actividad y todos la siguen, algunos anticipan partes del resumen | C2A2S3 |
| | T- ¿a quién le toca salir ahora? Levantar la mano. La tutora señala a Fran y a Jesús que terminan de explicar la actividad. | C2A2S3 |
| | La tutora abre una página web e, instantáneamente, todas las miradas se fijan en la pantalla haciéndose un gran silencio. T- ¿Qué hay en los carnavales? F- Máscaras. Pc- Caretas. Je- Disfraces. Los alumnos van respondiendo sin dejar de mirar la pantalla del ordenador. | C2A2S3 |
| | Todos prestan mucha atención. Fran regula los altavoces para que todos escuchen. Dos alumnos se apoyan en la mesa en un intento de acercarse más al ordenador. La auxiliar va explicando y el alumnado mira al ordenador mientras alterna momentáneamente la atención hacia lo que esta narrando la auxiliar. | C2A2S3 |
| | La tutora saca fichas, explica y hace algunas preguntas. Todos quieren participar, a veces interrumpen pero dejan que hable el compañero que tiene la palabra. | C2A2S5 |
| | El alumno coloca las fichas en el panel y explica la fecha, el tiempo y las actividades del día. Los alumnos tienen una actitud de escucha, la actividad les motiva, quieren salir al tablón y levantan la mano. | C2A2S7 |
| | T- ¿Alguien sabe que es esto? Todos levantan la vista de las fichas y alzan las manos. | C2A2S7 |
| Categoría | FORMALISMO | Sesión |
| | El alumnado va entrando en el aula enclave. Se sientan en círculo, alrededor de una mesa, en asamblea. La profesora comienza a trabajar una dinámica de interacciones y habilidades sociales donde los alumnos tienen que iniciar o mantener una conversación. El grupo está a la espera del ejercicio. | C2A2S1 |
| | La profesora empieza a explicar la siguiente dinámica mientras el alumnado escucha. Cuando la tutora termina dejan la mesa redonda con el agrupamiento de asamblea y ocupan los pupitres que están en el aula. | C2A2S1 |

ANEXO II

| | | |
|---------------------|--|--------|
| | La tutora sigue dando una vuelta entre las mesas mientras los alumnos siguen trabajando, siguen trabajando tranquilos y no levantan la mirada mientras ella supervisa. | C2A2S1 |
| | Tocan en la puerta y entra el conserje, el alumnado presta atención durante unos segundos y sigue con la tarea. El conserje comenta algo con la tutora y sale del aula, la clase sigue trabajando. | C2A2S1 |
| | Tocan en la puerta y entran tres alumnos del centro a hacer una visita. Están en un cambio de clase y vienen a saludar a algunos de los alumnos del aula enclave. La clase se entusiasma con la visita, se saludan pero no se levantan, mantienen el orden. | C2A2S3 |
| | El alumno asiente y sale de la clase a descansar. La dinámica de la clase parece no haberse visto influida por este incidente, todos siguen a la tutora y vuelven a centrarse rápidamente en la actividad. | C2A2S5 |
| | Paco comienza a hablar en voz muy baja, es ininteligible, los alumnos le miran con cara extrañada pero nadie dice nada | C2A2S7 |
| | Toca en la puerta y entra una profesora. Habla con la tutora mientras los alumnos se mantienen en su sitio. | C2A2S8 |
| Categ. Subcateg. | OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO | Sesión |
| Tensión encubierta | Jesús comienza a explicar y los demás escuchan. Pedro y Fran están hablando en voz baja. La tutora se da cuenta. T- Pedro, cuando termine Jesús te toca a ti. Comenta seriamente. Los alumnos enmudecen. | C2A2S7 |
| | T- Bueno, ahora voy a preguntar sobre las imágenes. Fran, dale la vuelta a las fichas y no hagas trampas. El alumno da la vuelta a las fichas sonrojado. | C2A2S7 |
| | Pablo está cerrando los ojos y dando cabezadas, la tutora le toca en el hombro. T- ¡Oye!, a dormir a casa. El alumno se incorpora y mira a la tutora. | C2A2S7 |
| | | |
| Categ. Subcateg. | COMPRENSIÓN PROFESOR-ALUMNO | Sesión |
| Personalización | La profesora está atenta al grupo clase mientras el alumno responde. Levanta suavemente la barbilla de José. Gira levemente los hombros de otro alumno hacia el compañero que está hablando. T- Miramos a Fran- Indica la profesora al grupo clase- debemos mirar a los ojos. | C2A2S1 |
| | En ese momento para y explica que si les interesa la conversación deben estar atentos y, también, decirle a la persona con la que hablan que les gusta la conversación. Todos miran a la tutora mientras explica. T- ¿Cómo lo hacemos? Pues diciendo "Que bien" o asintiendo con la cabeza. Algunos alumnos asienten con la cabeza cuando la profesora hace el comentario. | C2A2S1 |
| | La tutora mira al alumno al que le ha costado esfuerzo contestar T- Jesús, ¿Necesitas descansar y coger aire? Je- Sí. | C2A2S1 |
| | Jo- ¡Pablo!, ¡Pablo! Pb- ¿Qué? T- Espera- La tutora los frena de manera relajada, no pretende hacerlos callar. T- Pablo, ¿Cómo tienes que hablar? Mirando a la gente ¿verdad?, vuelve a hacerlo. | C2A2S1 |
| | La tutora se acerca a Fran. T-Explícale a Noemí lo de la inauguración. F- Noemí, esta tarde inauguran un centro cívico allí- señala fuera del aula. Ax- ¿Sí?- pregunta la auxiliar. F- Sí, es por si querías venir. Ax- Claro, está tarde voy a verlo. | C2A2S1 |
| | La tutora coloca los objetos en fila. Todos observan. Vuelve a repetir la pregunta a cada uno de los alumnos para cerciorarse que todos recuerdan lo que van a necesitar. | C2A2S2 |
| | F- ¡uy!, se partió. Sonríe mientras muestra un trozo de salchicha que se le ha partido cuando trataba de sacarla del fuego.. Ax- No pasa nada, ahora apaga el fuego y termina de hacer el perrito. | C2A2S2 |
| | Al poco tiempo la auxiliar se para, deja el cuaderno y se acerca. Ax- ¿ahora que hay que hacer? La sartén está humeando y Paco no se había dado cuenta. La auxiliar le ayuda a sacar la comida. Pc- Se quemó. Ax- No pasa nada, solo se ha quemado un poquito. | C2A2S2 |
| | Pablo parece nervioso al responder. Pb- Un programa. La tutora mete a Paco en la conversación. T- Paco, ¿cómo seguirías la conversación? Pc- Pablo, ¿Qué más hiciste? Pb- Nada más. La tutora le pone la mano en la muñeca y Pablo se relaja. | C2A2S3 |
| | La tutora para la conversación para que los interlocutores se miren a los ojos y mantengan una posición corporal y respeten normas sociales. | C2A2S3 |
| | La auxiliar pide a algunos alumnos que resuman la actividad, comienza Pablo. Mientras el alumnado expone la auxiliar va reforzando como modelo como se hace una escucha activa al resto de sus compañeros. | C2A2S3 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|------------------|--|--------|
| | Los alumnos están satisfechos, parece costarles llevar a cabo la actividad pero, a la vez, se les ve motivados. La tutora sigue dinamizando al resto de parejas, gesticulando y haciendo señales cuando ve que se bloquean. | C2A2S4 |
| | La tutora hace gestos para dinamizar la conversación y refuerza la comunicación gestual. El alumnado mira alternativamente a la profesora y los interlocutores. | C2A2S5 |
| | T- Paco, ¿Qué te pasa? El alumno mira a la tutora y a la caja. T- ¿Qué tienes que decir? Pc- ¿Me ayudas? T- ¡Muy bien!, claro que te ayudo. La tutora le ayuda en la búsqueda de la tarjeta. | C2A2S5 |
| | Pablo empieza a cerrar los ojos, parece que va a quedarse dormido. La tutora se da cuenta y se dirige al alumno. T- ¿quieres salir un minuto fuera de la clase para tomar aire? Pb- Sí T- Cuando vuelvas te quiero ver despierto. | C2A2S5 |
| | José no responde, observa la escena pero parece ausente. La tutora se acerca para captar su atención. T- José, ¿quieres cocinar? Jo- Sí. | C2A2S6 |
| | José está algo disperso, parece ausente delante de su mesa. La profesora se acerca a preguntarle y el alumno vuelve a centrarse. T- José, ¿que toca ahora? Jo- Conversación. | C2A2S7 |
| | La tutora observa a José que está cabizbajo mirando a la mesa, le toca la mano. T- José, te toca, ¿con quién quieres hablar? Jo- Con Paco. | C2A2S7 |
| | José vuelve a distraerse y la tutora le toca pone la mano en su antebrazo para que atienda. | C2A2S7 |
| | T- José, ¿cómo estás? Jo- Triste. T- ¿Por qué? Jo- Se murió el abuelo. La tutora explica al grupo clase que cuando a un amigo se le muere alguien cercano hay que consolarlo y darle ánimos. T- Enrique, ¿quieres un abrazo? El alumno asiente y la profesora le da un abrazo. | C2A2S8 |
| Humor compartido | T- Me da que no, no te lo comes, ¿te gusta?- dice la tutora señalando Jesús contesta- No, es "urulurulu" Ax- ¿Urululurulu?. Jesús y la auxiliar se ríen. | C2A2S2 |
| | T- ¿Ven?, la masa cada vez es más dura, ahora hay que batir con más fuerza ¿vale? Pe- Si señó. Pedro comienza a batir y no puede. Pe- ¡Ñoos! está duro. La tutora, Paco, y Jesús se ríen de la escena. Je-Fuerte, fuerte. Pedro también se ríe y no puede batir la masa. | C2A2S6 |
| | La profesora se mancha la cara con harina, los alumnos la miran primero con asombro, luego se ríen. Jesús se da la vuelta y la profesora mancha la cara de Jesús con harina y el alumno empieza a reírse de manera nerviosa. Los demás van a por más harina y empiezan a mancharse. | C2A2S6 |
| | Tocan en la puerta y entra una persona de mantenimiento. La tutora mira a los alumnos y les hace un gesto de silencio, coge un poco de harina y se la pone en las mejillas a la mujer de mantenimiento. Mnt- ¡Pero bueno! - dice en tono jocosos la mujer de mantenimiento. El grupo se carcajea. T- Luego te recompensamos con bollitos- contesta la tutora. | C2A2S6 |
| | Tocan en la puerta. Entra un conserje con papeles, se los da a la tutora y se marcha. T- ¿Qué se le puede preguntar?- vuelve a decir la profesora. F- ¿Quién vino?- contesta Fran. El alumnado mira a las personas que están hablando. Pc-Vino Merche- contesta Paco. T- ¡Muy bien!-contesta la profesora.- ¿y ahora? | C2A2S1 |
| Valoración | T- ¿Qué se le tiene que preguntar? F- ¿A dónde fuiste? T- ¡Muy bien!- exclama la tutora. Fran sonríe con satisfacción mientras | C2A2S1 |
| | F-Hablé con mis amigos por internet. T- ¡Aaaaah, qué bien!- exclama la tutora. | C2A2S1 |
| | Finalmente dice Jesús contesta: Je-Yo también me afeité. | C2A2S1 |
| | T- ¡Muy bien!, lo has hecho muy bien. | C2A2S1 |

ANEXO II

| | | |
|--|--|--------|
| | La tutora se dirige a Paco T- A ver, ¡muy bien Paco! El alumno sonríe. | C2A2S1 |
| | T- ¡Muy bien! ¿Falta algo más? Todos miran los objetos que hay encima de la mesa y luego a la tutora, nadie comenta nada y parecen estar buscando que falta. Pc- ¡El sartén! T- ¡perfecto! | C2A2S2 |
| | T- Bien, vamos a repasar, ¿para hacer un perrito caliente que necesito? Je- Aceite, pan, salchicha, sartén y cuchillo. T- ¡Muy bien! | C2A2S2 |
| | Jesús termina de hacer la cama y llama a la auxiliar que se asoma para ver como ha quedado. Ax- ¡Bien Jesús! Fran, te toca hacer la cama. | C2A2S2 |
| | La tutora va mirando la actividad de los alumnos, se asoma a la habitación donde Paco está haciendo la cama. T- Paco ¡Muy bien!- | C2A2S2 |
| | Jesús se levanta y se dirige a su mochila mientras la tutora y el resto de la clase sigue con la actividad, al cabo de poco tiempo regresa sonriendo con un objeto relacionado con la actividad. Ax- Jesús, ¡Muy bien! un pito de Carnaval | C2A2S3 |
| | Jesús se dirige a la tutora: Je- Señor, ¿tu vienes con nosotros? Refiriéndose a la actividad de carnaval T- Si. Jesús se levanta, se acerca a la tutora, le da un abrazo y un beso. La profesora ríe a carcajadas. | C2A2S4 |
| | La tutora felicita a Fran. T- ¡Muy bien!, si no preguntas nada no sigue la conversación y tu quieres seguir hablando con la gente ¿no? F- Sí. T- ¡Muy bien!, vamos a practicar lo mismo con muñecos. | C2A2S4 |
| | La tutora se dirige al grupo clase: T- ¡Perfecto!, vamos de nuevo a la mesa de asamblea. Todos vuelven a sus asientos en la asamblea. | C2A2S4 |
| | Terminan de hacer la cama y vienen directos a la tutora señalando la tarea que acaban de realizar mientras Fran señala con el dedo sonriendo. T- ¡Perfecto!, que bien trabajan estos chicos. | C2A2S6 |
| | T- Bien, ahora le damos forma a la masa y la vamos a pasar por harina. Pedro toma la iniciativa, elabora un lacito con la masa y comienza a espolvorearla con harina. T- ¿A ver Pedro? ¡Muy bien, Perfecto! | C2A2S6 |
| | Pablo se apoya la cabeza en el hombro de la tutora mientras explica. | C2A2S7 |
| | Pe- Si, mucho, después vi a la seño paseando. El grupo clase parece haberse centrado en el último comentario. Fran interviene espontáneamente. F- ¿La viste por la avenida? Pe- Sí. La tutora les dice al grupo clase que lo han hecho muy bien. | C2A2S8 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | CENTRO 2 AULA 2 | | | |
|----------------------------------|------------------------|-----------------|------------|----------------------------|----------------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia de la Categoría | Porcentaje de la categoría |
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | | | | | |
| FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Incordio | 1 | 0,79 | 1 | 0,79 |
| | Rechazo | 0 | 0 | | |
| | Agresión | 0 | 0 | | |
| COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Rivalidad | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Reticencia | 0 | 0 | | |
| | Individualismo | 0 | 0 | | |
| COHESIÓN GRUPAL | Aceptación | 0 | 0 | 34 | 26,98 |
| | Intervención conjunta | 14 | 11,11 | | |
| | Afiliación | 6 | 4,76 | | |
| | Respeto conjunto | 7 | 5,56 | | |
| | Afinidad | 7 | 5,56 | | |
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS | | | | | |
| SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Risas | 3 | 2,38 | 15 | 11,90 |
| | Agrado | 11 | 8,73 | | |
| | Entusiasmo | 1 | 0,79 | | |
| DIFICULTAD DE LA TAREA | Dificultad manifiesta | 8 | 6,35 | 13 | 10,32 |
| | Ausencia de respuestas | 2 | 1,59 | | |
| | Participación limitada | 0 | 0 | | |
| | Inseguridad | 3 | 2,38 | | |
| DESCONEJÓN CON EL TRABAJO | Desorganización | 0 | 0 | 2 | 1,59 |
| | Rol independiente | 2 | 1,59 | | |
| | Desgana | 0 | 0 | | |
| IMPLICACIÓN | Implicación | 9 | 7,14 | 9 | 7,14 |
| FORMALISMO | Formalismo | 8 | 6,35 | 8 | 6,35 |
| INTERACCIÓN PROFESORADO ALUMNADO | | | | | |
| OPOSICIÓN PROFESOR ALUMNO | Antagonismo | 0 | 0 | 3 | 2,38 |
| | Tensión encubierta | 3 | 2,38 | | |
| | Velocidad | 0 | 0 | | |
| | Omisión | 0 | 0 | | |
| | Favoritismo | 0 | 0 | | |
| | Descredito | 0 | 0 | | |
| COMPRENSIÓN PROFESOR ALUMNO | Personalización | 20 | 15,87 | 41 | 32,54 |
| | Humor compartido | 4 | 3,17 | | |
| | Flexibilidad | 0 | 0 | | |
| | Valoración | 17 | 13,49 | | |
| | Diversificación | 0 | 0 | | |
| TOTAL | | 126 | | 126 | 100 |

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DE AULA

CENTRO II, AULA III

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|---|
| Centro | 2 |
| AULA | 3 |

| Categ. Subcateg. | FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Sesión |
|---------------------|--|---------|
| Incordio | La alumna se levanta, escoge un pendrive y vuelve junto a Carlos. Los dos quieren utilizar el pendrive y empiezan a levantar la voz. C- ¡Así, así! E- ¡No! ¡yo lo pongo! El auxiliar interviene inmediatamente. Ax- ¡Ese tono de voz, por favor! | C2A3S1 |
| | Carlos regresa con Eva y empiezan a hablar. C- ¿Lo guardamos así? E- ¡No, así no!- grita Eva Empiezan a elevar el tono de voz. | C2A3S1 |
| | La tutora pregunta a Irene T-Irene, ¿Crees que se puede hacer de otra manera? Ir- Si, yo lo podría abrir. Lucía interrumpe la conversación. L- Señor, Irene chilla cuando habla. | C2A3S2 |
| | Carlos parece estar nervioso al escuchar los comentarios y no poder abrir el bote de pintura. Lo aparta a un lado enfadado. C- ¡Si sabes hacerlo hazlo tú!- le grita a su compañera Irene. La profesora los llama a la calma poniendo las palmas hacia abajo. T- ¡Bueno chicos, ya está bien! | C2A3S2 |
| | Irene empieza a quejarse de la postura. Ir- Me duele. C- Señor, Irene está vieja. Carlos es el único que se ríe de su broma. T- No, no está vieja. | C2A3S2 |
| | Irene interrumpe la conversación para solicitar permiso de la profesora. Ir- Señor, ¿me puedo lavar las manos? Lucía parece molesta por la interrupción L- Señor, Irene chilla cuando habla. T- No pasa nada. | C2A3S2 |
| | A Irene se le cae el lápiz y mira a Carlos durante unos segundos. C- ¡Yo no voy a buscarlo, levántate tú!- Contesta bruscamente Ir- Es lo que iba a hacer. | C2A3S3 |
| | El alumno va al armario, coge la pintura y cierra dando un portazo. El resto se sobresalta. L- ¡Yuos, dale más fuerte! comenta la alumna con sarcasmo C- ¡Se cerró! le responde Carlos secamente. T- Venga, déjenlo ya. | C2A3S5 |
| | Carlos y Lucía empiezan a hablar. L- La música de antes me la quitaron cuando desapareció el aparato. C- No desapareció, te lo robaron. L- ¡No me lo robaron!- contesta Lucía nerviosa. Suben el tono de voz C- ¿Cómo lo sabes? T- Carlos, tu tampoco puedes saber si se lo robaron ¿no? | C2A3S5 |
| | Carlos le hace un comentario a Ismael. Ism- Carlos, no te pases que yo soy más listo que un niño de bachillerato. | C2A3S7 |
| | Ismael observa y al cabo de un rato comenta Ism- Es que no sabe encender el ordenador.- comenta dirigiéndose a Irene. Ir- ¡Si sé!, Señor, mira Ismael. | C2A3S7 |
| | Carlos se mete en la conversación. C- Te olvidas de desayunar y te olvidas de todo. Ir- Señor, mira Carlos. T- Se acabo, Carlos sigue trabajando, Irene sigue comiendo. | C2A3S11 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|-----------------------|--|---------|
| | La alumna mueve la máquina y se escucha un ruido. L- ¡Yas, se rompió! me cago en la... La alumna no ha terminado la frase y Carlos interviene. C- Señor, ¿lo ves?, con palabrotas. | C2A3S11 |
| Rechazo | Carlos empieza a gritar. C- ¡Eh, levanta eso! Parece nervioso porque el cartón se está manchando. C- Irene ¿fuiste tú? La profesora interviene. T- Carlos, solo está mojado, no es culpa de nadie. | C2A3S5 |
| | Los alumnos siguen pintando y preparando el decorado del escenario. Carlos se detiene y mira a su compañera. C- ¿Ves?, te estás saliendo por fuera. Ir- No, no me estoy saliendo. C- ¿y eso?- dice el alumno señalando La tutora interviene entre los dos alumnos en tono pausado. | C2A3S5 |
| Categ. Subcateg. | COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Sesión |
| Reticencia | Lucía está escuchando lo que hablan Carlos y Eva. L- ¿Qué es lo que están buscando? E- ¡Nada!- comentan de manera cortante L- ¿Seguro? yo creo que están buscando música. Carlos y Eva ríen muy bajito. | C2A3S1 |
| | A Felipe se le escapa una ventosidad. La clase se alborota. Ismael hace un comentario Is- ¡Yuos!, sonó bastante. Algunos alumnos ríen después del comentario. | C2A3S3 |
| | T- ¿Terminaste? ¿Y eso de blanco que está en la esquina?, comenta la tutora a Irene Carlos interrumpe la conversación de la tutora con Irene. C- ¿Ves?, todo lo hace mal. | C2A3S5 |
| | La profesora le pide a Carlos que lea una frase, el alumno se bloquea en la primera frase. C- Es una cosa, cosa, "popi" T- ¿Popi? Irene deja de trabajar y mira a Carlos riéndose. Ir- jajajaja, se equivocó, Popi. | C2A3S6 |
| | La tutora da la palabra a otra alumna. T- ¿Irene? Ir- No se Ismael interrumpe bruscamente a su compañera. Ism- Pásala señor que no sabe nada. | C2A3S10 |
| Categ. Subcateg. | COHESIÓN GRUPAL | Sesión |
| Aceptación | La tutora se dirige al grupo T- Muy bien, se van a poner en parejas. Irene y Felipe trabajarán juntos, si uno de los dos no sabe hacerlo se lo explica al otro ¿vale? F- Vale. T- Primero lean en voz alta ¿ok? | C2A3S6 |
| Intervención conjunta | El auxiliar vuelve a dirigirse a Carlos. Ax- Carlos, si el ordenador no funciona siéntate a trabajar con Eva. Carlos se sienta junto a Eva con un solo ordenador. El alumno comienza a trabajar con Eva. | C2A3S1 |
| | Carlos e Irene comienzan a pintar una parte del decorado. Carlos señala un fragmento. C- Por ahí se quedó sin pintar. Ir- Es verdad. | C2A3S2 |
| | Ism- ¿Para qué se usa el generador? La tutora habla con Lucía T- Lucía ¿tu sabrías explicárselo a tu compañero? L- ¿el qué? T- Para qué se usa el signo generador. L- Claro señor. | C2A3S9 |
| Afilación | Carlos se levanta y se sienta junto a Ismael. Su compañero empieza a explicarle lo que está haciendo. | C2A3S1 |
| | Carlos deja la posición en la que estaba de cuclillas y se sienta en el suelo. Se dirige a Irene y le aconseja que lo haga. C- Ponte cómoda Irene, así es mejor. Irene se sienta en el suelo como le ha recomendado su compañero y sigue pintando su parte del decorado. | C2A3S2 |
| | Irene le pregunta a su compañero. Ir- ¿Qué te dio a ti Felipe? ¿te salió igual que a mí? Felipe mira su cuaderno y lo compara con el de su compañera. F- No, me dio esto- dice enseñando su libreta. | C2A3S6 |

ANEXO II

| | | |
|-----------------------|---|---------|
| | Eva tiene la pantalla con un contraste de color y no puede quitarlo. Solicita ayuda a un compañero. E- Carlos, ¿cómo se abre el archivo? C- Entrás en esa carpeta y pinchás aquí - dice señalando a la pantalla. | C2A3S7 |
| | T- ¿Qué comercios hay en la Avenida, Irene? La alumna se muestra sorprendida porque no esperaba la pregunta, parece avergonzarse. Sus compañeros le van diciendo algunos comercios en voz baja. | C2A3S8 |
| | La alumna asiente y se pone a trabajar. Lucía saca un libro en Braille pero no le cabe en la mesa por la máquina Perkins. Felipe mueve la máquina y la pone en su pupitre. L- ¿Dónde está la máquina, Felipe? F- En mi mesa para que no te moleste. L- Gracias. F- De nada. | C2A3S9 |
| | Eva pregunta que toca trabajar mañana. Ir- Toca leer y escribir. C- No, eso es después. Carlos se levanta, va al pupitre de Eva y empieza a explicarle el horario. | C2A3S9 |
| | Lucía se levanta a tirar el pañuelo, Felipe le ofrece orientaciones para llegar a la papelería. F- Más adelante, más, más, a la derecha. L- Vale, la encontré. | C2A3S10 |
| Respeto conjunto | Lucía regula el volumen del aparato para no molestar a los compañeros. L- ¿Profe? ¿así está bien? No se oye. Ax- Muy bien, así no se escucha. | C2A3S1 |
| | La profesora vuelve a dirigirse a Carlos. T- Carlos, ¿vas a empezar? Se hace el silencio, el grupo clase mira al alumno. Carlo comienza a hablar. C- Fui a dar un paseo, por la noche me fui a dormir. | C2A3S3 |
| | La tutora comenta T- Irene, lee en voz alta. La alumna empieza a leer en voz alta, sus compañeros escuchan atentamente sin interrumpir. | C2A3S6 |
| | La tutora le pregunta a la alumna T- ¿Por qué es importante el horario? La alumna le explica a los compañeros que se pone nerviosa si no tiene cosas que hacer, sus compañeros la escuchan en silencio. | C2A3S10 |
| | (Después de un enfado entre alumnos) Carlos parece relajarse. Irene se ha sentado y sigue pintando. Lucía se dirige a los dos alumnos. L- Por favor, no se peleen, no me gusta. | C2A3S5 |
| Afinidad | Mueven la mesa mientras Lucía está sentada. Se caen unas cuentas de los collares con los que está trabajando Lucía. L- ¡Eh, cuidado!- Responde Lucía C- No pasa nada Lucía, ahora lo recogemos. (contesta su compañero) | C2A3S5 |
| | El alumno parece indispuesto, con dolor de estómago, y los compañeros lo animan. L- Eso es un virus. C- Seguro que no es nada, ya verás. | C2A3S9 |
| | | |
| Categ. Subcateg. | SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Sesión |
| Agrado | La profesora sigue explicando cómo se puede encontrar una calle en un mapa. Los alumnos atienden concentrados y en silencio, parecen motivados. | C2A3S8 |
| | Los alumnos se centran en la actividad, cogen el mapa y empiezan a resolver el ejercicio. Lucía va repasando su mapa a modo de entrenamiento si decir nada. Todo el grupo parece bastante motivado con la actividad, están centrados en el mismo ejercicio con gran intensidad. | C2A3S8 |
| | La profesora les pide que se sienten en círculo para hacer una actividad. Los alumnos parecen estar entusiasmados con el cambio de ubicación, sonríen y están más activos. | C2A3S10 |
| Categ. Subcateg. | DIFICULTAD EN LA TAREA | Sesión |
| Dificultad manifiesta | El auxiliar sigue explicando a Irene como utilizar el programa. Ax- ¿Cómo se hace esto? Irene se queda en silencio, mira a la pantalla y luego al auxiliar pero no contesta. Éste le ofrece algo de ayuda. | C2A3S1 |
| | Ismael no sabe resolver un problema y lo lee en voz alta. La tutora se acerca a ver sus dudas. | C2A3S3 |
| | L- Señor, me equivoqué. La tutora se acerca, observa lo que ha escrito con la máquina y aplica un corrector en el error. T- Lucía, escribe el número dos. | C2A3S3 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|------------------------|--|---------|
| | Ismael llama a la tutora Is- Señó, ¿puedes venir? T- Claro, ¿dónde está el problema? Is- Esto no me sale- dice señalando el cuaderno. | C2A3S3 |
| | T- Hemos visto las Islas Canarias, ¿En qué isla vives Felipe? El alumno titubea. F- En Santa Lucía de Tirajana. T- Muy bien, ese es el municipio pero ¿en qué isla vives? | C2A3S4 |
| | La tutora para el video. T- Eva, ¿sabes lo que es eso?- comenta señalando la pantalla. Eva se mantiene en silencio. Ismael interviene. Is- ¿Un lago? T- En Canarias no hay lagos, | C2A3S4 |
| | T- Exacto, pongan fecha al cuaderno. Felipe mira fijamente al cuaderno pero no escribe. T- Felipe, ¿sabes qué día es hoy? F- No T- Vete al calendario y míralo. | C2A3S6 |
| | Ism- Señó, no sale, mira. El alumno señala la pantalla pero la tutora observa lo que hace Irene. La alumna intenta elaborar un documento en word. T- Irene, esto ponlo aquí y pincha aquí. | C2A3S7 |
| | T- Bueno, los mapas tienen cuadros, ¿ven? Los alumnos miran el mapa y asienten. T- Tienen un número y una letra, ¿ven? Ir- Si T- Pues busquen la calle en la tabla y, al lado, está el número y la letra. Los alumnos miran la tabla con los nombres. Parecen no comprender lo que les han explicado. Miran a la profesora esperando respuesta. | C2A3S8 |
| | Ir- Señó, ¿puedes venir? La profesora termina de explicar al alumno y se sienta junto a Irene. Ir- No me sale. T- Vamos a ver, lee primero en voz alta. | C2A3S11 |
| | Felipe esta con la mirada fija en el cuaderno sin escribir nada. La tutora lo observa y se sienta con el alumno. Empiezan a resolver el problema pero Felipe parece no entender el ejercicio. | C2A3S11 |
| Ausencia respuestas | Ax- ¿Ustedes están sacando el pendrive correctamente? El alumnado se mira pero ninguno contesta a la pregunta. Ax- ¿Saben que pasa si sacan el pendrive sin más?, Nadie responde | C2A3S1 |
| | T- ¿Recuerdan que el otro día dimos un paseo? ¿por dónde? Los alumnos miran a la profesora sin emitir respuesta, algunos miran hacia la mesa. Lucía levanta la mano. L- Por la Avenida de Canarias. T- Muy bien, fuimos por la Avenida de Canarias | C2A3S8 |
| Participación limitada | La tutora para el video y señala con el dedo. T- ¿Cómo se llaman esos municipios? F- ¿y qué excursión hicimos allí? El alumnado está en silencio, Ismael levanta la mano. Is- La excursión para ir a ver a los aborígenes. T- Muy bien, ¿lo recuerdan? | C2A3S4 |
| Categ. Subcateg. | DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Sesión |
| Desorganiz. | Se forma un pequeño alboroto porque tres alumnos comienzan a hablar. La profesora les pide silencio. | C2A3S3 |
| | Ismael está levantando la mano y la profesora le da el turno. Is- Mi hermano me rompió la consola, la destrozó y dijo que fue culpa mía. La clase se alborota ante lo que acaba de contar Ismael. La profesora intenta continuar con la actividad. | C2A3S3 |
| | T- Chicos, tengo que salir para ir a buscar los pendrive, se me olvidaron. La profesora sale del aula y el alumnado empieza a charlar. E- Carlos, pon un video. C- Es fácil, tienes que pinchar aquí Felipe se pone a ver una película. Irene observa a sus compañeros. Algunos alumnos hablan. | C2A3S7 |
| | Se escucha megafonía fuera del centro anunciando un partido. El alumnado deja lo que está haciendo y comienza a hablar con barullo. | C2A3S9 |
| Rol independiente | Eva está cantando mientras el resto del alumnado está en silencio. Nadie dice nada al respecto, ni siquiera la profesora. | C2A3S7 |
| | Irene empieza a reírse sin motivo y deja de trabajar, sus compañeros la miran pero no le hacen caso. | C2A3S11 |
| Desgana | Todos comienzan a trabajar en silencio, algunos están concentrados en la tarea. Irene y Felipe parecen distraídos. | C2A3S3 |

ANEXO II

| | | |
|--------------------|--|---------|
| | Eva ha dejado la tarea y se dedica a hacerse una trenza, ha perdido la concentración. Irene ha terminado y observa como Eva juega con su pelo sin decir nada. | C2A3S3 |
| | El alumnado termina de sacar las fichas con las que van a trabajar. Irene, no lo hace, parece algo distraída, se mira el pelo. | C2A3S6 |
| | Irene empieza a jugar con su pelo y deja a un lado la tarea encomendada. El resto del alumnado sigue trabajando, la tutora parece no darse cuenta. | C2A3S9 |
| | Irene está jugando con su estuche y mira a diversas partes del aula, parece ajena a la tarea. | C2A3S11 |
| Categoría | IMPLICACION | Sesión |
| | La profesora vuelve a poner el video. Los alumnos permanecen atentos a la proyección. Felipe señala cuando ve algo conocido sin decir nada. La tutora para el video. T- Felipe, ¿Qué viste? F- Es la playa de las canteras y el puerto. | C2A3S4 |
| | La profesora continúa con el video y los alumnos se centran en la proyección. Se escucha algún sonido de exclamación o asombro. Ismael levanta la mano. | C2A3S4 |
| | La tutora empieza a explicar el objetivo de la actividad y les comenta que sirve para pensar en cosas positivas. Los alumnos escuchan a la tutora, algunos intervienen espontáneamente, respetando el turno, la profesora refuerza esas intervenciones. | C2A3S10 |
| Categoría | FORMALISMO | Sesión |
| | Tocan en la puerta, entran dos alumnas de otra clase. Alumna- Hola, venimos a devolver unas sillas. Ax- Vale, déjenlas por ahí- dice señalando. El resto de alumnos sigue trabajando sin prestarles mucha atención, en silencio. | C2A3S1 |
| | Lucía ha terminado la tarea y está escuchando lo que sucede en la clase. Carlos no reclama la atención de la tutora para corregir, aunque ha terminado y está en silencio. | C2A3S3 |
| | El resto de los alumnos está en silencio y concentrados en sus actividades. | C2A3S7 |
| | Tocan en la puerta. Entra un profesor buscando folios. La profesora señala el armario. El profesor coge el material y se va. El alumnado sigue trabajando a pesar de la interrupción. | C2A3S8 |
| | Tocan en la puerta y entra un alumno de la otra aula en clave para entregar un papel a la profesora. El alumno se despide y se va. El grupo clase observa cómo se marcha. | C2A3S8 |
| Subcateg. | OPOSICIÓN PROFESOR-ALUMNO | Sesión |
| Antagonismo | La profesora le contesta que si, se levanta y pasea por la clase hasta que se detiene detrás de Carlos. T- Esto está mal, ya te lo he dicho. C- No, no está mal- dice el alumno. T- Lee desde aquí y me dices. | C2A3S9 |
| | La profesora reprende al alumno por no respetar a la compañera T- No, Ismael respeta a la compañera. Ismael va a interrumpir de nuevo pero la profesora lo detiene. T- Ismael, estamos escuchando, esta actividad sirve también para aprender a escuchar. Is- Si pero... T- ¡Ismael, no sigas! | C2A3S10 |
| Tensión encubierta | Ax- Lucía, ¿Todavía no has sacado a Víctor?- comenta el auxiliar haciendo referencia al aparato tiflotecnológico. Lucía- Estaba esperando que me dieras permiso. Ax- ¿estás esperando por eso? Venga, a trabajar. Contesta tajantemente. T- Carlos, ¿nos cuentas lo que hiciste? Carlos titubea, parece que va a comenzar a hablar pero Ismael lo interrumpe. Is- Ayer te vi pero tú a mí no. T- ¿tú te llamas Carlos? pregunta irónicamente la tutora | C2A3S1 |
| | Todos escuchan atentos a la alumna. Carlos interrumpe. C- Eso es porque... T- ¡Carlos, está hablando Lucía! La profesora mira a Carlos y el alumno se mantiene en silencio. | C2A3S3 |
| | La tutora se dirige a la clase. T- ¡A ver, silencio! Luego se dirige a Felipe. T- Sabes que eso no se puede hacer, la próxima vez te pones fuera. El alboroto continúa con menos intensidad. T- ¡No quiero escuchar nada más! | C2A3S3 |
| | La tutora comienza a explicar cómo van a hacer el decorado. Carlos comienza a dar golpes con una brocha en la pata de la mesa. T- ¡Carlos, ya está bien! - responde la tutora tajante | C2A3S5 |
| | La profesora la mira seriamente, la alumna deja de reírse pero sigue mirando a su compañero. T- Irene, ¿no tienes trabajo?- contesta secamente la tutora Ir- Si T- Pues a trabajar. | C2A3S6 |
| | Ir- Señó, mira Carlos. Carlos se avergüenza y agacha la cabeza. La tutora le reprende. T- Carlos, ¿tú no tienes trabajo? C- Si. T- Pues deja a Irene. | C2A3S6 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|-----------------|---|---------|
| | Irene empieza a bromear con Carlos. La tutora le llama la atención. T- Irene, ¿Quieres salir un rato de clase? - comenta con ironía Ir- No. T- Pues ya sabes, vamos a terminar los ejercicios. | C2A3S6 |
| | Irene sigue distraída, parece que no ha comenzado la actividad, continúa observando lo que hacen Lucía y la tutora. La profesora mira seriamente a Irene que se pone a trabajar. | C2A3S8 |
| | El silencio se ve interrumpido por Lucía que continúa hablando con su compañero. La profesora la interpele. T- ¡Lucía, ya te he dicho que te pongas a trabajar! La alumna se sonroja y sigue trabajando. | C2A3S9 |
| | Ismael vuelve a interrumpir sin pedir la palabra. Ism- No la viste hoy, la viste el otro día. La tutora se gira y mira muy seria a Ismael, al cabo de unos segundos el alumno se gira y se mantiene en silencio. | C2A3S10 |
| | T- Lucía, te dije que escribieras, ¿qué estás haciendo? Carlos interrumpe a la tutora C- Señó, siempre hace lo mismo. La tutora mira a Carlos. T- ¡Ya está bien!, Carlos sigue trabajando por favor. | C2A3S11 |
| | La tutora camina por el aula y se sienta con Irene. Le pide que lea en voz alta pero la alumna parece dispersa. T- Irene ¿estás aquí?, empieza a leer. | C2A3S11 |
| Categ. | COMPRESIÓN PROFESOR-ALUMNO | Sesión |
| Subcateg. | | |
| Personalización | Los alumnos encienden el ordenador, el auxiliar les va guiando con la actividad a realizar y empiezan con su tarea. Eva levanta la mano. Eva- No me sale. Ax- Un segundo que te ayudo. | C2A3S1 |
| | El auxiliar se acerca a Irene. Ax- ¿te sale? Irene- Creo que sí. | C2A3S1 |
| | Lucía llama a la profesora desde la mesa. L- El próximo martes voy a tomarme las medidas. T ¿las medidas para qué? L- Las medidas para la prótesis nueva, señó. T- Estas contenta ¿no? L- Sí, mucho, pero espero que no me molesten. | C2A3S2 |
| | La tutora mira insistentemente a Carlos e Irene, parece preocupada con el trabajo que están realizando los chicos en el decorado. T- Lucía, voy a ayudar a los chicos ¿vale? L- Vale. La profesora se pone entre Carlos e Irene y comienza a pintar con ellos. | C2A3S2 |
| | La profesora está trabajando junto a Lucía. L- ¿Sabes? el otro día el profesor de educación física me dijo que tenía la pulsera que hice, que no se la quitaba ni para dormir. T- Que bien, ¿no? | C2A3S2 |
| | El alumnado protesta porque hace calor, el sol está entrando por una ventana y le da en la cara a varios de ellos. La tutora cierra las cortinas siguiendo las indicaciones del alumnado. | C2A3S3 |
| | La tutora observa que Felipe está distraído. T- Felipe, ¿qué te pasa? ¿Por qué no arrancas? El alumno recoge el bolígrafo y continúa. | C2A3S3 |
| | La profesora se acerca a Felipe que sigue despistado y se pone en cuclillas a su lado. T- Felipe, ¿no entiendes el problema? El alumno dice que no con la cabeza. La tutora vuelve con Felipe y comienzan a trabajar juntos. | C2A3S3 |
| | La tutora, vuelve a recordar lo que van a hacer con el video y lo pone en marcha. Ismael levanta la mano. Ismael- Señó, hace mucho calor. T- Sí, es verdad, abre un poco la ventana. | C2A3S4 |
| | Un alumno va a comenzar a hablar sobre algo que aparece en pantalla, la profesora le pone la mano en el hombro. T- Escucha, ahora hablamos El alumno se mantiene en silencio y sigue observando lo que aparece en el video. | C2A3S4 |
| | La profesora comienza a revisar las pulseras y collares que ha realizado Lucía mientras habla con ella. El resto sigue con su tarea. T- ¿Has regalado pulseras? L- Claro, muchas. T- ¿a quién? L- A mi amiga y a Juan, era su cumpleaños. | C2A3S5 |

ANEXO II

| | | |
|--|--|---------|
| | <p>Lucía interviene en la conversación. L- Yo no me aburro en casa. Ir- Yo sí. La tutora parece prestar atención sin cortar la comunicación. Interviene para dinamizarla. T- Bueno, hay muchas cosas que se pueden hacer por la tarde ¿verdad? - Sí- Contestan Lucía y Carlos casi al unísono. Dicen algunas actividades que ellos hacen por las tardes.</p> | C2A3S5 |
| | <p>Ism- Señó, ¿Cómo cambio de letra? T- Eso entra en el examen. La profesora le cambia el tipo de letra repitiendo la operación varias veces para que el alumno se fije</p> | C2A3S7 |
| | <p>Ismael se sobresalta mirando la pantalla. Ism- ¡Se borró todo!- Exclama el alumno alarmado. La tutora le pone una mano en el hombro. T- No pasa nada, si pinchas aquí retrocedes y vuelve a estar como antes. Pincha aquí y mira lo que pasa.</p> | C2A3S7 |
| | <p>La tutora se da cuenta que Lucía la había llamado hace rato. T- ¡Hay Lucía!, me había olvidado de ti, perdona. L- No pasa nada señó. La profesora se acerca a la alumna y comienza a revisar su actividad.</p> | C2A3S7 |
| | <p>T- ¿Lo entiendes, Irene? La alumna sigue mirando el mapa sin decir nada. La tutora se acerca y vuelve a explicárselo individualmente.</p> | C2A3S8 |
| | <p>La alumna está quieta mirando el cuaderno. La tutora se pone con ella. T- Irene, Cuando sales del centro y quieres ir al pabellón ¿qué haces? La alumna señala con la mano hacia la pared. Ir- Para allí. T- Efectivamente, pues tienes que pintar primero la calle que te lleva al pabellón. La alumna vuelve a centrarse en el trabajo, la tutora la felicita y le da ánimos.</p> | C2A3S8 |
| | <p>Irene se olvidó la comida en la hora del recreo, está comiendo un bocadillo. La profesora le dice que termine de comer en tono relajado. T- Irene, cuando termines vete a lavarte las manos.</p> | C2A3S9 |
| | <p>Ismael llama la tutora. Ism- Mira señó- el alumno enseña un plano. T- ¿qué es? Ism- Es mi casa por dentro. La tutora se interesa. T- Carlos, ¿me pasas el plano para verlo mejor? El alumno le alcanza el plano a la tutora.</p> | C2A3S9 |
| | <p>Carlos se levanta y afila el lápiz. Entra el alumno que había ido al baño, le dice a la profesora si puede llamar a su madre porque se encuentra mal. T- ¿Qué te pasa? Ism- me duele la barriga. T- ¿mucho? Ism- Si La tutora sale del aula a llamar</p> | C2A3S9 |
| | <p>T- Felipe, busca el modelo que te piden. El alumno empieza a buscar pero parece no entender el ejercicio. La profesora se sienta con él y comienza a explicarle cómo hacerlo.</p> | C2A3S9 |
| | <p>Sin querer la alumna empieza a leer en voz alta, casi gritando. Ir- ¡Un miércoles por la tarde..! La tutora le pone la mano en el hombro. T- Más bajo, no grites que molestas a tus compañeros. La alumna empieza a leer en voz baja.</p> | C2A3S9 |
| | <p>Lucía se ha ensuciado pero no se da cuenta. La profesora se acerca a la alumna y le da un pañuelo. T- Toma, límpiate Lucía que estás manchada. La alumna se limpia</p> | C2A3S10 |
| | <p>L- Lo que más me gustó fue utilizar el ordenador porque lo uso muy poco. Ismael va a interrumpir de nuevo pero la tutora lo coge de la mano y se detiene.</p> | C2A3S10 |
| | <p>Carlos levanta la mano. C- Señó, estoy muy nervioso. La profesora se acerca a Carlos T- Es normal, ¿Qué te dijo el médico?- Comenta mientras se pone a su lado. Los alumnos dejan su tarea para escuchar la conversación. C- Que la operación era fácil. T- Pues no te preocupes.</p> | C2A3S11 |
| | <p>La tutora se sienta con Irene y le explica el ejercicio que está haciendo. Una alumna comenta: L- Te olvidaste de desayunar, Irene. La tutora detiene la explicación y mira a Irene y Lucía. Ir- Es verdad, no me comí el bocadillo- contesta la alumna La tutora le dice que se coma el bocadillo mientras trabaja con Eva.</p> | C2A3S11 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|------------------|--|---------|
| Humor compartido | Lucía se dirige a la tutora. L- Señó, ¿me puedes hacer un favor? T- Si, si me traes una botella de vino- comenta bromeando la profesora. Lucía y la tutora se ríen. | C2A3S2 |
| | T- Esto es un mapa del sitio donde vivimos. ¿Si no sabemos dónde está la calle, qué podemos hacer? C- Mirar un mapa o llamar a un taxi.- Responde inmediatamente Carlos. La tutora y los alumnos se ríen. | C2A3S8 |
| | Suenan gritos en el pasillo y la clase se alborota. (Fuera del aula)- ¡Lucas, desgraciado! La tutora y el alumnado se ríen a carcajadas con la frase que escuchan. | C2A3S8 |
| Valoración | Ax- ¿Procesador de...? Ir- ¡Procesador de texto! Ax- ¡Muy bien!, vamos a seguir con el documento, pincha aquí- | C2A3S1 |
| | Is- A mí me enseñaron un truco para hacer esto. T- ¿Cuál? El alumno explica a la tutora como lo hace y la profesora lo felicita. | C2A3S3 |
| | La tutora pregunta a Felipe T- ¿Cómo sabes que hay un puerto? F- Los barcos. T- ¡Muy bien!, porque hay barcos. | C2A3S4 |
| | T- ¿Por qué hay tanta gente? Ismael se queda mirando la pantalla con la imagen congelada, está pensando. Is- ¿porqué hay tiendas?- contesta dudando. T- ¡muy bien Ismael!, porque hay tiendas. | C2A3S4 |
| | El alumno responde que no y se queda pensativo. Eva contesta E- Fuimos a ver las casas de piedra. T- Muy bien Eva, parece que estás más atenta, fuimos a ver las casas de piedra. | C2A3S4 |
| | La tutora le pregunta a Felipe e Irene T- Muy bien, ¿Qué es lo que quiere comprar el protagonista?- señala a Felipe. F- Un bañador. T- ¿Un bañador? vamos a subrayar. F- No, una camiseta de manga corta, un pantalón corto. Ir- y unos pantalones de lona- agrega Irene. T- ¡Perfecto! Muy bien | C2A3S6 |
| | La profesora se levanta a supervisar a Carlos y luego vuelve a trabajar junto a Lucía. Mira su trabajo. T- ¡Muy bien Lucía!, eso es. | C2A3S8 |
| | Carlos levanta la mano y dice que ha terminado. La profesora lo revisa y le felicita. T- ¡Muy bien Carlos! | C2A3S8 |
| | La profesora se acerca a Ismael. T- Muy bien- dice al revisar su cuaderno. La tutora sigue caminando y se detiene en el pupitre de Felipe. T- ¡Perfecto, Felipe!, ¿ves que sabías hacerlo? | C2A3S9 |
| | La tutora le pregunta a Felipe cómo puedes hacer para tranquilizarte si estás nervioso o enfadado. F- Escuchas música. Ir- Yo lo que hice es respirar. T- ¡Muy bien! eso es muy bueno. | C2A3S10 |
| | La tutora sigue caminando por la clase hasta detenerse en la mesa de Lucía, observa su trabajo. T- ¡Muy bien Lucía!, cuidado con el papel. T- Si, yo tengo cuidado. | C2A3S11 |
| | La profesora se sienta entre Eva e Irene. T- ¿Sabes cómo hacerlo, Eva? E- Si T- ¿cuánto te da este ejercicio? E- 23 T ¡Perfecto! | C2A3S11 |
| | La alumna lee el problema y la profesora le hace preguntas sobre el texto. La alumna responde correctamente y la tutora la felicita. T- ¿ves? te sale bien, solo tienes que fijarte más. | C2A3S11 |

ANEXO II

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | | CENTRO 2 | AULA 3 | |
|----------------------------------|------------------------|------------|------------|----------------------------|----------------------------|
| INTERACCIÓN ENTRE IGUALES | | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia de la Categoría | Porcentaje de la categoría |
| FRICCIÓN ENTRE ALUMNOS | Incordio | 13 | 9,85 | 15 | 11,36 |
| | Rechazo | 2 | 1,52 | | |
| | Agresión | 0 | 0 | | |
| COMPETITIVIDAD DEL ALUMNADO | Rivalidad | 0 | 0 | 5 | 3,79 |
| | Reticencia | 5 | 3,79 | | |
| | Individualismo | 0 | 0 | | |
| COHESIÓN GRUPAL | Aceptación | 1 | 0,76 | 19 | 14,39 |
| | Intervención conjunta | 3 | 2,27 | | |
| | Afiliación | 8 | 6,06 | | |
| | Respeto conjunto | 4 | 3,03 | | |
| | Afinidad | 3 | 2,27 | | |
| DISPONIBILIDAD HACIA LAS TAREAS | | | | | |
| SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO | Risas | 0 | 0 | 3 | 2,27 |
| | Agrado | 3 | 2,27 | | |
| | Entusiasmo | 0 | 0 | | |
| DIFICULTAD DE LA TAREA | Dificultad manifiesta | 11 | 8,33 | 14 | 10,61 |
| | Ausencia de respuestas | 2 | 1,52 | | |
| | Participación limitada | 1 | 0,76 | | |
| | Inseguridad | 0 | 0 | | |
| DESCONEXIÓN CON EL TRABAJO | Desorganización | 4 | 3,03 | 11 | 8,33 |
| | Rol independiente | 2 | 1,52 | | |
| | Desgana | 5 | 3,79 | | |
| IMPLICACIÓN | Implicación | 3 | 2,27 | 3 | 2,27 |
| FORMALISMO | Formalismo | 5 | 3,79 | 5 | 3,79 |
| INTERACCIÓN PROFESORADO ALUMNADO | | | | | |
| OPOSICIÓN PROFESOR ALUMNO | Antagonismo | 2 | 1,52 | 15 | 11,36 |
| | Tensión encubierta | 13 | 9,85 | | |
| | Velocidad | 0 | 0 | | |
| | Omisión | 0 | 0 | | |
| | Favoritismo | 0 | 0 | | |
| | Descredito | 0 | 0 | | |
| COMPRENSIÓN PROFESOR ALUMNO | Personalización | 26 | 19,70 | 42 | 31,82 |
| | Humor compartido | 3 | 2,27 | | |
| | Flexibilidad | 0 | 0 | | |
| | Valoración | 13 | 9,85 | | |
| | Diversificación | 0 | 0 | | |
| | TOTAL | 132 | | 132 | 100 |

ANEXO III

REGISTRO Y ANÁLISIS DEL SISTEMA CATEGORIAL DE OBSERVACIÓN EN EL RECREO



SISTEMA CATEGORIAL DE OBSERVACIÓN. AULA 1

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------|--------------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 99 | 18 | 4 | | |
| Con apoyo corporal cercano | 40 | 2 | 0 | | |
| Con apoyo corporal tenso | 3 | 0 | 0 | | |
| TOTAL EMISION ORAL | 142 | 20 | 4 | | 166 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 28 | 2 | 3 | 33 | |
| Con tensión | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 29 | 2 | 3 | | 34 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 113 | 41 | 10 | 164 | |
| Con apoyo corporal cercano | 16 | 8 | 1 | 25 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 129 | 49 | 11 | | 189 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 10 | 2 | 0 | 12 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 10 | 2 | 0 | | 12 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 859 | | | 859 | 859 |
| | | | TOTAL | 1094 | 1260 |

| A1 OBSERVACIÓN 1 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros Tt Interacciones | |
|-----------------------------------|-----------------------------|----------|--------------|----------------------------------|------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 23 | 3 | 1 | 27 | |
| Con apoyo corporal cercano | 10 | 0 | 0 | 10 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 33 | 3 | 1 | | 37 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 8 | 0 | 0 | 8 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 8 | 0 | 0 | | 8 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 22 | 9 | 3 | 34 | |
| Con apoyo corporal cercano | 0 | 0 | 1 | 1 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 22 | 9 | 4 | | 35 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 3 | 0 | 0 | 3 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 3 | 0 | 0 | | 3 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 169 | | | 169 | 169 |
| | | | TOTAL | 252 | 252 |

| A1 OBSERVACIÓN 2 | ALUMNADO ES EMISOR | | | Tt | |
|--------------------------------|--------------------|----------|--------------|--------------|---------------|
| | HACIA | | | Tt registros | Interacciones |
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 20 | 3 | 0 | 23 | |
| Con apoyo corporal cercano | 5 | 0 | 0 | 5 | |
| Con apoyo corporal tenso | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 26 | 3 | 0 | | 29 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 9 | 0 | 0 | 9 | |
| Con tensión | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 10 | 0 | 0 | | 10 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 26 | 6 | 0 | 32 | |
| Con apoyo corporal cercano | 7 | 3 | 0 | 10 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 33 | 9 | 0 | | 42 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 1 | 1 | 0 | 2 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 1 | 1 | 0 | | 2 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 169 | | | 169 | 169 |
| | | | TOTAL | 252 | 252 |

| A1 OBSERVACIÓN 3 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt | |
|---------------------------------------|-----------------------------|-----------|--------------|----------------------------|-----------------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | Tt registros FRECUENCIA | Interacciones FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 14 | 3 | 0 | 17 | |
| Con apoyo corporal cercano | 12 | 0 | 0 | 12 | |
| Con apoyo corporal tenso | 2 | 0 | 0 | 2 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 28 | 3 | 0 | | 31 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 6 | 0 | 0 | 6 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 6 | 0 | 0 | | 6 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 21 | 11 | 2 | 34 | |
| Con apoyo corporal cercano | 2 | 0 | 0 | 2 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 23 | 11 | 2 | | 36 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 6 | 0 | 0 | 6 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 6 | 0 | 0 | | 6 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 173 | | | 173 | 173 |
| | | | TOTAL | 252 | 252 |

| A1 OBSERVACIÓN 4 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt Tt registros Interacciones | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------|--------------|----------------------------------|------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 15 | 4 | 1 | 20 | |
| Con apoyo corporal cercano | 12 | 1 | 0 | 13 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 27 | 5 | 1 | | 33 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 5 | 1 | 0 | 6 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 5 | 1 | 0 | | 6 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 19 | 14 | 1 | 34 | |
| Con apoyo corporal cercano | 6 | 4 | 0 | 10 | |
| Con apoyo corporal tenso | | | | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 25 | 18 | 1 | | 44 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 169 | | | 169 | 169 |
| | | | TOTAL | 252 | 252 |

| A1 OBSERVACIÓN 5 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt | |
|-------------------------------|-----------------------------|------|-------|----------------------------|-----------------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | Tt registros FRECUENCIA | Interacciones FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 27 | 5 | 2 | 34 | |
| Con apoyo corporal cercano | 1 | 1 | 0 | 2 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 28 | 6 | 2 | | 36 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 1 | 3 | 4 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 0 | 1 | 3 | | 4 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 25 | 1 | 4 | 30 | |
| Con apoyo corporal cercano | 1 | 1 | 0 | 2 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 26 | 2 | 4 | | 32 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 1 | 0 | | 1 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 179 | | | 179 | 179 |
| | | | TOTAL | 252 | 252 |

| FRECUENCIA | | | | | | |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|--|
| AULA 1 | Emisión oral | Emisión gestual | Recepción oral | Recepción gestual | Sin interacción | |
| OBSERVACIÓN 1 | 37 | 8 | 35 | 3 | 169 | |
| OBSERVACIÓN 2 | 29 | 10 | 42 | 2 | 169 | |
| OBSERVACIÓN 3 | 31 | 6 | 36 | 6 | 173 | |
| OBSERVACIÓN 4 | 33 | 6 | 44 | 0 | 169 | |
| OBSERVACIÓN 5 | 36 | 4 | 32 | 1 | 179 | |
| TOTAL | 166 | 34 | 189 | 12 | 859 | |
| MEDIA A1 (X) | 33,2 | 6,8 | 37,8 | 2,4 | 171,8 | |

| PORCENTAJE | | | | | | |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|--|
| AULA 1 | Emisión oral | Emisión gestual | Recepción oral | Recepción gestual | Sin interacción | |
| OBSERVACIÓN 1 | 14,68 | 3,17 | 13,89 | 1,19 | 67,06 | |
| OBSERVACIÓN 2 | 11,51 | 3,97 | 16,67 | 0,79 | 67,06 | |
| OBSERVACIÓN 3 | 12,30 | 2,38 | 14,29 | 2,38 | 68,65 | |
| OBSERVACIÓN 4 | 13,10 | 2,38 | 17,46 | 0,00 | 67,06 | |
| OBSERVACIÓN 5 | 14,29 | 1,59 | 12,70 | 0,40 | 71,03 | |
| TOTAL | 65,87 | 13,49 | 75,00 | 4,76 | 340,87 | |
| MEDIA A1 (X) | 13,17 | 2,70 | 15,00 | 0,95 | 68,17 | |

| FRECUENCIA | | | |
|--------------|--------|----------|-------|
| AULA 1 | EMISOR | RECEPTOR | TOTAL |
| CAE | 171 | 139 | 310 |
| CCEN | 22 | 51 | 73 |
| PROF. | 7 | 11 | 18 |
| TOTAL | 200 | 201 | 401 |
| MEDIA A1 (X) | 66,7 | 67,0 | |

ANEXO III

| PORCENTAJE | | | | |
|--------------|-------------|-------------|-------|--|
| AULA 1 | EMISOR | RECEPTOR | TOTAL | |
| CAE | 42,64 | 34,66 | 77,31 | |
| CCEN | 5,49 | 12,72 | 18,20 | |
| PROF. | 1,75 | 2,74 | 4,49 | |
| TOTAL | 49,88 | 50,12 | 100 | |
| MEDIA A1 (X) | 16,62510391 | 16,70822943 | | |

| FRECUENCIA | | | | | |
|--------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------------|-----|
| AULA 1 | Emisión cercana | Emisión con tensión | Recepción cercana | Recepción con tensión | |
| CAE | 167 | 4 | 139 | 0 | 0 |
| CCEN | 22 | 0 | 51 | 0 | 0 |
| PROF. | 7 | 0 | 11 | 0 | 0 |
| TOTAL | 196 | 4 | 201 | 0 | 0 |
| MEDIA A1 (X) | 65,3 | 1,3 | 67,0 | 0,0 | 0,0 |

| PORCENTAJE | | | | | |
|--------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------------|------|
| AULA 1 | Emisión cercana | Emisión con tensión | Recepción cercana | Recepción con tensión | |
| CAE | 41,65 | 1,00 | 34,66 | 0,00 | 0,00 |
| CCEN | 5,49 | 0,00 | 12,72 | 0,00 | 0,00 |
| PROF. | 1,75 | 0,00 | 2,74 | 0,00 | 0,00 |
| TOTAL | 48,88 | 1,00 | 50,12 | 0,00 | 0,00 |
| MEDIA A1 (X) | 16,29260183 | 0,332502078 | 16,70822943 | 0 | 0 |

SISTEMA CATEGORIAL DE OBSERVACIÓN. AULA 2

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------|--------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 39 | 50 | 51 | 140 | |
| Con apoyo corporal cercano | 61 | 80 | 33 | 174 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 10 | 0 | 10 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 100 | 140 | 84 | | 324 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 5 | 21 | 0 | 26 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 9 | 9 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 5 | 21 | 9 | | 35 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 34 | 62 | 96 | 192 | |
| Con apoyo corporal cercano | 29 | 71 | 12 | 112 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 6 | 1 | 7 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 63 | 139 | 109 | | 311 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 10 | 10 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 5 | 5 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 0 | 15 | | 15 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 395 | | | 395 | 395 |
| | | | TOTAL | 1080 | 1080 |

| A2 OBSERVACION 1 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------|--------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 14 | 6 | 8 | 28 | |
| Con apoyo corporal cercano | 14 | 2 | 6 | 22 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 28 | 8 | 14 | | 50 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 9 | 16 | 21 | 46 | |
| Con apoyo corporal cercano | 4 | 4 | 3 | 11 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 1 | 1 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 13 | 20 | 25 | | 58 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 108 | | | 108 | 108 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| A2 OBSERVACION 2 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------|--------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 17 | 7 | 6 | 30 | |
| Con apoyo corporal cercano | 20 | 3 | 9 | 32 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 37 | 10 | 15 | | 62 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 12 | 10 | 21 | 43 | |
| Con apoyo corporal cercano | 11 | 7 | 1 | 19 | |
| Con apoyo corporal tenso | | | | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 23 | 17 | 22 | | 62 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 92 | | | 92 | 92 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| A2 OBSERVACION 3 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------|--------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 6 | 0 | 7 | 13 | |
| Con apoyo corporal cercano | 8 | 37 | 8 | 53 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 9 | 0 | 9 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 14 | 46 | 15 | | 75 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 9 | 0 | 9 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 9 | 9 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 0 | 9 | 9 | | 18 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 0 | 0 | 29 | 29 | |
| Con apoyo corporal cercano | 2 | 29 | 1 | 32 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 6 | 0 | 6 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 2 | 35 | 30 | | 67 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 10 | 10 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 5 | 5 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 0 | 15 | | 15 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 41 | | | 41 | 41 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| A2 OBSERVACION 4 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------|--------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 0 | 30 | 16 | 46 | |
| Con apoyo corporal cercano | 4 | 18 | 0 | 22 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 4 | 48 | 16 | | 68 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 5 | 7 | 0 | 12 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 5 | 7 | 0 | | 12 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 0 | 29 | 14 | 43 | |
| Con apoyo corporal cercano | 4 | 20 | 0 | 24 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 4 | 49 | 14 | | 67 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 69 | | | 69 | 69 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

ANEXO III

| A2 OBSERVACION 5 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------|--------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 2 | 7 | 14 | 23 | |
| Con apoyo corporal cercano | 15 | 20 | 10 | 45 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 1 | 0 | 1 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 17 | 28 | 24 | | 69 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 5 | 0 | 5 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 0 | 5 | 0 | | 5 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 13 | 7 | 11 | 31 | |
| Con apoyo corporal cercano | 8 | 11 | 7 | 26 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 21 | 18 | 18 | | 57 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 0 | 0 | 0 | | 0 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 85 | | | 85 | 85 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| FRECUCENCIA | | | | | |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|
| AULA 2 | Emisión oral | Emisión gestual | Recepción oral | Recepción gestual | Sin interacción |
| OBSERVACIÓN 1 | 50 | 0 | 58 | 0 | 108 |
| OBSERVACIÓN 2 | 62 | 0 | 62 | 0 | 92 |
| OBSERVACIÓN 3 | 75 | 18 | 67 | 15 | 41 |
| OBSERVACIÓN 4 | 68 | 12 | 67 | 0 | 69 |
| OBSERVACIÓN 5 | 69 | 5 | 57 | 0 | 85 |
| TOTAL | 324 | 35 | 311 | 15 | 395 |
| MEDIA A2 (X) | 64,8 | 7 | 62,2 | 3 | 79 |

| PORCENTAJE | | | | | |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|
| AULA 2 | Emisión oral | Emisión gestual | Recepción oral | Recepción gestual | Sin interacción |
| OBSERVACIÓN 1 | 23,15 | 0,00 | 26,85 | 0,00 | 50,00 |
| OBSERVACIÓN 2 | 28,70 | 0,00 | 28,70 | 0,00 | 42,59 |
| OBSERVACIÓN 3 | 34,72 | 8,33 | 31,02 | 6,94 | 18,98 |
| OBSERVACIÓN 4 | 31,48 | 5,56 | 31,02 | 0,00 | 31,94 |
| OBSERVACIÓN 5 | 31,94 | 2,31 | 26,39 | 0,00 | 39,35 |
| TOTAL | 150,00 | 16,20 | 143,98 | 6,94 | 182,87 |
| MEDIA A2 (X) | 30 | 3,24 | 28,80 | 1,39 | 36,57 |

| FRECUCENCIA | | | |
|--------------|--------|----------|-------|
| AULA 2 | EMISOR | RECEPTOR | TOTAL |
| CAE | 105 | 63 | 168 |
| CCEN | 161 | 139 | 300 |
| PROF. | 93 | 124 | 217 |
| TOTAL | 359 | 326 | 685 |
| MEDIA A2 (X) | 119,7 | 108,7 | |

ANEXO III

| PORCENTAJE | | | |
|--------------|-------------|-------------|--------|
| AULA 2 | EMISOR | RECEPTOR | TOTAL |
| CAE | 15,33 | 9,20 | 24,53 |
| CCEN | 23,50 | 20,29 | 43,80 |
| PROF. | 13,58 | 18,10 | 31,68 |
| TOTAL | 52,41 | 47,59 | 100,00 |
| MEDIA A2 (X) | 17,46958637 | 15,86374696 | |

| FRECUENCIA | | | | |
|--------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------------|
| AULA 2 | Emisión cercana | Emisión con tensión | Recepción cercana | Recepción con tensión |
| CAE | 105 | 0 | 63 | 0 |
| CCEN | 151 | 10 | 133 | 6 |
| PROF. | 84 | 9 | 118 | 6 |
| TOTAL | 340 | 19 | 314 | 12 |
| MEDIA A2 (X) | 113,3 | 6,3 | 104,7 | 4,0 |

| PORCENTAJE | | | | |
|--------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------------|
| AULA 2 | Emisión cercana | Emisión con tensión | Recepción cercana | Recepción con tensión |
| CAE | 15,33 | 0,00 | 9,20 | 0,00 |
| CCEN | 22,04 | 1,46 | 19,42 | 0,88 |
| PROF. | 12,26 | 1,31 | 17,23 | 0,88 |
| TOTAL | 49,64 | 2,77 | 45,84 | 1,75 |
| MEDIA A2 (X) | 16,54501217 | 0,924574209 | 15,27980535 | 0,583941606 |

SISTEMA CATEGORIAL DE OBSERVACIÓN. AULA 3

| TOTAL DE OBSERVACIONES | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------|--------------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 141 | 55 | 79 | 275 | |
| Con apoyo corporal cercano | 54 | 25 | 15 | 94 | |
| Con apoyo corporal tenso | 8 | 0 | 1 | 9 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 203 | 80 | 95 | | 378 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 51 | 6 | 10 | 67 | |
| Con tensión | 5 | 0 | 2 | 7 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 56 | 6 | 12 | | 74 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 124 | 66 | 84 | 274 | |
| Con apoyo corporal cercano | 47 | 23 | 13 | 83 | |
| Con apoyo corporal tenso | 8 | 0 | 2 | 10 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 179 | 89 | 99 | | 367 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 49 | 18 | 7 | 74 | |
| Con tensión | 2 | 0 | 1 | 3 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 51 | 18 | 8 | | 77 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 184 | | | 184 | 184 |
| | | | TOTAL | 1080 | 1080 |

| A3 OBSERVACION 1 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------------|--------------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 36 | 11 | 15 | 62 | |
| Con apoyo corporal cercano | 5 | 1 | 5 | 11 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 41 | 12 | 20 | | 73 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 4 | 2 | 3 | 9 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 4 | 2 | 3 | | 9 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 39 | 11 | 15 | 65 | |
| Con apoyo corporal cercano | 5 | 1 | 4 | 10 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 44 | 12 | 19 | | 75 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 3 | 2 | 1 | 6 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 3 | 2 | 1 | | 6 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 53 | | | 53 | 53 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| A3 OBSERVACION 2 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------------|--------------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 26 | 7 | 14 | 47 | |
| Con apoyo corporal cercano | 18 | 5 | 1 | 24 | |
| Con apoyo corporal tenso | 5 | 0 | 0 | 5 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 49 | 12 | 15 | | 76 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 19 | 1 | 2 | 22 | |
| Con tensión | 2 | 0 | 0 | 2 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 21 | 1 | 2 | | 24 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 14 | 12 | 12 | 38 | |
| Con apoyo corporal cercano | 13 | 4 | 2 | 19 | |
| Con apoyo corporal tenso | 2 | 0 | 0 | 2 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 29 | 16 | 14 | | 59 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 18 | 5 | 5 | 28 | |
| Con tensión | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 19 | 5 | 5 | | 29 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 28 | | | 28 | 28 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| A3 OBSERVACION 3 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------------|--------------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 22 | 14 | 8 | 44 | |
| Con apoyo corporal cercano | 15 | 8 | 4 | 27 | |
| Con apoyo corporal tenso | 2 | 0 | 1 | 3 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 39 | 22 | 13 | | 74 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 11 | 2 | 5 | 18 | |
| Con tensión | 2 | 0 | 1 | 3 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 13 | 2 | 6 | | 21 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 17 | 16 | 13 | 46 | |
| Con apoyo corporal cercano | 17 | 8 | 2 | 27 | |
| Con apoyo corporal tenso | 5 | 0 | 1 | 6 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 39 | 24 | 16 | | 79 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 11 | 10 | 2 | 23 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 11 | 10 | 2 | | 23 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 19 | | | 19 | 19 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| A3 OBSERVACION 4 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------------|--------------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 28 | 12 | 21 | 61 | |
| Con apoyo corporal cercano | 8 | 6 | 3 | 17 | |
| Con apoyo corporal tenso | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 37 | 18 | 24 | | 79 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 9 | 0 | 0 | 9 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 9 | 0 | 0 | | 9 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 25 | 14 | 21 | 60 | |
| Con apoyo corporal cercano | 5 | 5 | 3 | 13 | |
| Con apoyo corporal tenso | 1 | 0 | 0 | 1 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 31 | 19 | 24 | | 74 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 11 | 0 | 0 | 11 | |
| Con tensión | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 11 | 0 | 0 | | 11 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 43 | | | 43 | 43 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| A3 OBSERVACION 5 | ALUMNADO ES EMISOR HACIA | | | Tt registros | Tt Interacciones |
|----------------------------------|--------------------------------|------|-------|--------------|------------------|
| | CAE | CCEN | PROF | FRECUENCIA | FRECUENCIA |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 29 | 11 | 21 | 61 | |
| Con apoyo corporal cercano | 8 | 5 | 2 | 15 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL EMISION ORAL | 37 | 16 | 23 | | 76 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 8 | 1 | 0 | 9 | |
| Con tensión | 1 | 0 | 1 | 2 | |
| TOTAL EMISION GESTUAL | 9 | 1 | 1 | | 11 |
| ALUMNADO ES RECEPTOR HACIA | | | | | |
| COMUNICACIÓN ORAL | | | | | |
| Sin apoyo corporal | 29 | 13 | 23 | 65 | |
| Con apoyo corporal cercano | 7 | 5 | 2 | 14 | |
| Con apoyo corporal tenso | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| TOTAL RECEPCIÓN ORAL | 36 | 18 | 25 | | 79 |
| COMUNICACIÓN GESTUAL | | | | | |
| Cercano | 6 | 1 | 0 | 7 | |
| Con tensión | 1 | 0 | 1 | 2 | |
| TOTAL RECEPCIÓN GESTUAL | 7 | 1 | 1 | | 9 |
| NO EXISTE INTERACCIÓN | 41 | | | 41 | 41 |
| | | | TOTAL | 216 | 216 |

| FRECUENCIA | | | | | | |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|--|
| AULA 3 | Emisión oral | Emisión gestual | Recepción oral | Recepción gestual | Sin interacción | |
| OBSERVACIÓN 1 | 73 | 9 | 75 | 6 | 53 | |
| OBSERVACIÓN 2 | 76 | 24 | 59 | 29 | 28 | |
| OBSERVACIÓN 3 | 74 | 21 | 79 | 23 | 19 | |
| OBSERVACIÓN 4 | 79 | 9 | 74 | 11 | 43 | |
| OBSERVACIÓN 5 | 76 | 11 | 79 | 9 | 41 | |
| TOTAL | 378 | 74 | 366 | 78 | 184 | |
| MEDIA A3 (X) | 75,6 | 14,8 | 73,2 | 15,6 | 36,8 | |

| PORCENTAJE | | | | | | |
|---------------|--------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|--|
| AULA 3 | Emisión oral | Emisión gestual | Recepción oral | Recepción gestual | Sin interacción | |
| OBSERVACIÓN 1 | 33,80 | 4,17 | 34,72 | 2,78 | 24,54 | |
| OBSERVACIÓN 2 | 35,19 | 11,11 | 27,31 | 13,43 | 12,96 | |
| OBSERVACIÓN 3 | 34,26 | 9,72 | 36,57 | 10,65 | 8,80 | |
| OBSERVACIÓN 4 | 36,57 | 4,17 | 34,26 | 5,09 | 19,91 | |
| OBSERVACIÓN 5 | 35,19 | 5,09 | 36,57 | 4,17 | 18,98 | |
| TOTAL | 175,00 | 34,26 | 169,44 | 36,11 | 85,19 | |
| MEDIA A3 (X) | 35 | 6,85 | 33,89 | 7,22 | 17,04 | |

| FRECUENCIA | | | |
|--------------|--------|----------|-------|
| AULA 3 | EMISOR | RECEPTOR | TOTAL |
| CAE | 259 | 230 | 489 |
| CCEN | 86 | 107 | 193 |
| PROF. | 107 | 107 | 214 |
| TOTAL | 452 | 444 | 896 |
| MEDIA A3 (X) | 150,7 | 148 | |

ANEXO III

| PORCENTAJE | | | |
|--------------|-------------|-------------|--------|
| AULA 3 | EMISOR | RECEPTOR | TOTAL |
| CAE | 28,91 | 25,67 | 54,58 |
| CCEN | 9,60 | 11,94 | 21,54 |
| PROF. | 11,94 | 11,94 | 23,88 |
| TOTAL | 50,45 | 49,55 | 100,00 |
| MEDIA A3 (X) | 16,81547619 | 16,51785714 | |

| FRECUENCIA | | | | |
|--------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------------|
| AULA 3 | Emisión cercana | Emisión con tensión | Recepción cercana | Recepción con tensión |
| CAE | 246 | 13 | 220 | 10 |
| CCEN | 86 | 0 | 107 | 0 |
| PROF. | 104 | 3 | 104 | 3 |
| TOTAL | 436 | 16 | 431 | 13 |
| MEDIA A3 (X) | 145,3 | 5,3 | 143,7 | 4,3 |

| PORCENTAJE | | | | |
|--------------|-----------------|---------------------|-------------------|-----------------------|
| AULA 3 | Emisión cercana | Emisión con tensión | Recepción cercana | Recepción con tensión |
| CAE | 27,46 | 1,45 | 24,55 | 1,12 |
| CCEN | 9,60 | 0,00 | 11,94 | 0,00 |
| PROF. | 11,61 | 0,33 | 11,61 | 0,33 |
| TOTAL | 48,66 | 1,79 | 48,10 | 1,45 |
| MEDIA A3 (X) | 16,2202381 | 0,595238095 | 16,03422619 | 0,483630952 |

ANEXO IV

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DEL ALUMNADO DE LAS AULAS ENCLAVE



ANEXO IV

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO

CENTRO I, AULA I

ALUMNA: MAR

CÓDIGO: AL1C1AE1

P.- Antes de entrar aquí al Aula Enclave en el Instituto estabas en un colegio: ¿cómo se llamaba?

R.- Fernando Guanarteme.

P. - ¿Estabas en un aula como esta?

R.- No

P. - ¿En qué aula estabas?

R.- Yo estoy cansada pero... mira, cuando era pequeña estaba con Aurora, Esther, Esperanza, Sara,...

P. - ¿Había mucha gente en esa clase?

R.- Sí. Había muchos profesores.

P. - Estabas en una clase ordinaria.

R.- ¿Y tú?

P. - Yo también

R.- jajaja

P. - ¿Y te gustaba estar en esa clase?

R.- Sí.

P. - ¿Qué hacías en esa clase?

R.- Pues trabajos con mis amigas. Yo tenía mis amigas... y amigos.

P. - ¿Tenías muchas amigas y amigos?

R.- Sí.

P. - ¿Y tenías profesores y profesoras?

R.- No. Tengo una profesora y un profesor.

P. - ¿Y qué tal con los profesores?

R.- Bien.

P. - ¿Te gustaba entonces estar en clase?

R.- David... ¿Conoces a David?

P. - No, no lo conozco... Después te hiciste más grande y entraste en el instituto...

R.- Sí.

P. - Viniste al Aula enclave...

R.- Sí.

P. - ¿Qué es lo que más te gusta del Aula Enclave?

R.- ¿Aula Enclave?

P. - ¿Qué es lo que más te gusta?

R.- A mí me encanta pintar y leer... y los ordenadores con Romina. Y apoyo.

P. - ¿Vas a apoyo también?

R.- Claro.

P. - ¿Qué es lo que menos te gusta?

R.- No me gusta que me entre el ojo de la tierra...

P. - ¿No te gusta que te entre tierra en el ojo en el huerto?

R.- Sí.

P. - ¿Te gustaría estar en las otras clases más grandes con otros compañeros o prefieres estar aquí?

R.- No, prefiero estar aquí.

P. - ¿Por qué?

R.- Porque a mí me encanta. Porque soy mayor...

P. - Cuando vas a los recreos: ¿Con quién estás?

R.- Yo con mis amigas, con mis amigos... yo juego...

P. - ¿Y qué amigos?

R.- Mira, cuando era pequeña... se llama... (medita y se queda en silencio)

P. - ¿Y en el recreo aquí?

R.- Mmmm... Arturo, Richard, Javier, Claudia, Ana y Leticia.

P. - ¿No estás con nadie más? ¿Con compañeros de otras clases no estás?

R.- Sí, sí. Con muchos.

P. - ¿Cómo se llaman?

R.- Ariana y Yaiza.

P. - ¿Y van contigo al recreo también?

R.- Sí, son gemelas.

P. - ¿Y qué haces tú con tus amigos cuando están en el recreo?

R.- Yo juego...

P. - Juegas con ellos. ¿Y qué más?

R.- Y... con mis amigas...

P. - ¿Y hablan?

R.- Sí.

P. - ¿Y de qué hablan?

R.- Cosas de niñas...

P. - ¿Y cuál es el sitio del recreo donde más te gusta estar?

R.- El mío... mira... estoy arriba... de los mayores.

ALUMNA: LORENA
CÓDIGO: AL2C1AE1

P. - Antes de estar en el instituto estabas en el Colegio de Hoya Andrea, y ahí estabas en una clase que era diferente que esta ¿Verdad?

R.- Sí.

P. - ¿Y cómo era esa clase?

R.- ... (Se queda pensando)

P. - ¿Habían más niños?

R.- Más niños...

P. - ¿Qué más? ¿No te acuerdas de algunos amigos de esa clase? ¿De sus nombres?

R.- No.

P. - ¿Y cómo se llamaba la profesora?

R.- ... (parece avergonzada)

P. - ¿No te acuerdas?

R.- ...no.

P. - ¿Y qué hacías en esa clase?

R.- ...

P. - ¿Qué aprendías?

R.- ...

P. - ¿Qué aprendías en esa clase y en el colegio?

R.- ...

P. - ¿Estudiabas matemáticas?

R.- Sí.

P. - ¿Qué más?

R.- Lengua, inglés...

P. - ¿qué más?

R.- Música.

P. - ¿Hacías música también allí?

R.- Sí.

P. - ¿Con la misma profesora o con otra?

R.- No, con otra.

P. - Con otra profesora pero, ¿Con los mismos amigos?

R.- Sí.

P. - ¿Y qué más?

R.- Inglés.

P. - ¿Y te gustaba estar allí?

R.- ... eh?

P. - ¿Te gustaba estar allí con tus compañeros?

R.- Sí.

P. - ¿Tenías muchos amigos?

R.- Sí.

P. - Y después te hiciste un poco más grande y tuviste que venir aquí al instituto.

R.- Sí.

P. - Y en el instituto estas en un Aula Enclave.

R.- Sí.

P. - Estas con otros compañeros, otros amigos... ¿Qué es lo que más te gusta de esta clase?

R.- Cocinar.

P. - ¿Qué haces cocinando? ¿Qué platos haces?

R.- ... (Reflexiona pero no contesta)

P. - ¿No te acuerdas de los platos que haces?

R.- Sí, sí....

P. - ¿Qué fue lo último que hiciste?

R.- Un caldo de millo.

P. - ¿Y esta semana?

R.- Empanadillas de atún.

P. - ¿Y con tus compañeros te llevas bien?

R.- Sí.

P. - ¿Qué es lo que menos te gusta de clase?

R.- Jugar.

P. - ¿No te gusta jugar?

R.- Sí, sí.

P. - ¿A ti te gusta mucho hacer deberes?

R.- Sí.

P. - ¿Y te gusta mucho escribir?

R.- Sí.

P. - ¿Y te gustan las matemáticas?

R.- Sí.

P. - ¿Y te gusta mucho fregar?

R.- ... sí.

P. - ¿Y lavar la ropa?

R.- Sí.

P. - ¿Y a tí te gustaría estar en el aula aquí o te gustaría estar en la otra clase?

R.- Aquí.

P. - ¿Te gusta estar aquí?

R.- Sí.

P. - Yo sé que tu vas a otras clases a hacer Educación Física ¿Vas con alguien más de tu clase?

R.- Con Eva.

P. - ¿Y qué haces en esas clases?

R.- Jugar al voleibol.

P. - ¿Y con quién juegas al voleibol?

R.- Con niños.

P. - ¿Con más niños o solo con Eva? (Compañera de AE)

R.- Con más niños.

P. - ¿Y te gusta estar con más niños?

R.- Sí.

P. - ¿Por qué?

R.- Porque es divertido.

P. - ¿Te diviertes allí con tus compañeros?

R.- Sí.

P. - ¿Y aprendes mucho?

R.- Sí.

P. - ¿Y qué es lo que menos te gusta de esas clases?

R.- ... (reflexiona pero no contesta nada)

P. - Cuando estás en Educación Física ¿Qué es lo que menos te gusta?

R.- ...

P. - Piensa a ver.

R.- ... (Parece avergonzada)

P. - ¿Ya lo sabes?

R.- Sí.

P. - A ver, dímelo.

R.- ...

P. - ¿Te gusta todo? ¿No quitarías nada de esa clase?

R.- No.

P. - Y cuando estás en el recreo: ¿Con quién estas en el recreo?

R.- Con Mar.

P. - ¿Con tu compañera de Aula Enclave?

R.- Con Mar.

P. - ¿Y con quién más?

R.- Con Judith, Mar...

P. - Sí...

R.- Daniel y David.

P. - ¿Y no estás con nadie más que sea de otra clase?

R.- ...

P. - Piensa bien.

R.- ¿Eh?

P. - ¿Cómo se llama tu grupo de amigas?

R.- Zaida, Evelyn y Nany.

P. - ¿Las conociste aquí en el recreo?

R.- Sí.

P. - ¿Y qué haces con ellas?

R.- Hablar.

P. - ¿De qué hablan?

R.- De cosas...

P. - ¿En qué sitio te gusta estar más del recreo?

R.- Dentro.

P. - ¿En el patio de dentro?

R.- Sí.

ALUMNO: DAVID
CÓDIGO: AL3C1AE1

P. - ¿Antes de estar en este intitulo dónde estabas?

R.- En el Aula Enclave con la señorita Ingrid...

P. - ¿Antes de eso? ¿Cuando eras pequeño en que colegio estabas?

R.- En el Mesa y López

P. - ¿Allí estabas en un Aula Enclave también?

R.- Si

P. - ¿Y te gustaba?

R.- Si, mucho.

P. -¿Que hacías allí?

R.- Aprendiendo

P. -¿Y qué aprendías?

R.- La lectura, la escritura, matemáticas,... de todo.

P. - ¿Y ahora que es lo que más te gusta?

R.- Bueno... me gustaba la lectura comprensiva, y lo he aprobado bien.

P. - ¿que más te gusta?

R.- matemáticas, la de los ángulos y eso, que me gustaba. Las sumas, las restas, multiplicar y divisiones

P. - ¿y qué es lo que menos te gusta?

R.- ¿el qué?

P. - ¿qué es lo que menos te gusta?

R.- pues no sé,... bueno, no me gusta hacer como escritura, es las cosas de la vida

P. - ¿no te gusta escribir?

R.- bueno a veces un poco. A veces escribo

P. -¿te gustaría estar siempre en esta aula o te gusta estar en las otras clases?

R.- me gusta en otras clases.

P. -¿te gusta más estar en otras clases o te gusta más estar aquí?

R.- me gusta estar en otras clases.

P. - ¿qué hacen en otras clases?

R.- la de tecnología, la de clase de dibujo...

P. - ¿y en clase de dibujo que haces?

R.- nos explica lo que son los colores: azul cian, magenta,... azul violeta... ro...

P. - ¿y allí cuando estás en esas aulas, tu estas con mas compañeros? ¿Trabajas con más compañeros?

R.- Si

P. - ¿Como trabajas con ellos?

R.- Bien, súper bien

P. -¿Que te dicen ellos a ti?

R.- Bueno, que le encantaría ver si... poco menos que... poco a poco si... si va mejorando. (Refiriéndose a él mismo)

P. - ¿y te ayudan?

R.-si

P. - ¿entonces te gusta esa clase no?

R.-si

P. -¿y cuándo vas a los recreos con quien estas?

R.- bueno, con mis amigos que... un amigo mío que se llama Lionel que estuve con él ahí jugando en la cancha

P. - ¿Lionel es de esta clase?

R.- No

P. - ¿Y con quien más estas?

R.- A ver... a ver... [...] a ver... Zaida, Evelyn,... a ver, Evelyn, Daysi y Naira...

P. - ¿Y de que las conoces?

R.- Las conocí en el recreo

P. - ¿Las conociste en el recreo?

R.- Si

P. - ¿Y cómo las conociste?

R.- ... (No dice nada, parece avergonzado)

P. - ¿Te da vergüenza?

R.- Bueno... un poco me...

P. - ¿Y con ellos que haces?

R.- Bueno, haciendo... hablar un ratito, descansando así,... disfrutar... bueno pasarlo bien.

P. - ¿Y en el recreo en que sitio te gusta estar?

R.- me gusta ir a la cancha, yo lo prefiero... o voleibol

P. - ¿Y juegas con más gente al voleibol?

R.- Bueno... exactamente. A veces sí y a veces no.

ALUMNA: JUDITH
CÓDIGO: AL4C1AE1

P. -Tú estabas antes en el Colegio Alcaravanas ¿Verdad?

R.- Sí.

P. - Y estabas en una clase que no era como esta, era una clase más grande ¿Verdad?
Con más niños, cuando eras pequeña.

R.- Sí.

P. - ¿Y cómo era esa clase? ¿Qué aprendías allí?

R.- Religión.

P. - Religión aprendías... ¿Qué más?

R.- Eh... Francés.

P. - ¿Aprendías Francés también?

R.- Sí.

P. - ¿Y qué más te enseñaban allí?

R.- Brigüin

P. - ¿El qué?

R.- Brigüin

P. - ¿"Brigüin"? ¿Qué es eso?

R.- "Yotuvision... tuvison... ale"

P. - Y allí estabas con otros compañeros, en el colegio cuando eras pequeña ¿A tí te gustaba estar allí en esa clase?

R.- Sí.

P. - ¿Por qué te gustaba?

R.- ... (Reflexiona pero no contesta)

P. - ¿Qué es lo que más te gustaba de las clases?

R.- Francés.

P. - Lo que más te gustaba era Francés. ¿Y te gustaba estar en esa clase?

R.- Sí.

P. - ¿Tenías muchos amigos?

R.- Muchos.

P. - ¿Y ahora? Ahora estás aquí en el Aula Enclave y ahora tienes muchos compañeros...

R.- Sí.

P. - ¿Y qué es lo que más te gusta de estar aquí?

R.- Cocinar.

P. - ¿Te gusta cocinar?

R.- Sí.

P. - ¿Y qué más?

R.- Tender ropa.

P. - ¿Y el huerto no te gusta?

R.- También.

P. - ¿Y qué es lo que menos te gusta?

R.- Los tomates. (En referencia al huerto escolar)

P. - Los tomates es lo que menos te gusta del huerto. ¿Y de la clase? ¿De la clase qué es lo que menos te gusta?

R.- Lo... lo... los deberes.

P. - ¿Has hecho actividades con otros compañeros del Centro?

R.- No.

P. - ¿Nunca has hecho actividades con otros compañeros del Centro?

R.- No.

P. - ¿Y te gustaría hacer actividades con ellos?

R.- Sí.

P. - Y cuando estás en los recreos ¿Con quién estas en los recreos?

R.- Con mi hermana.

P. - ¿Con tu hermana? ¿Cómo se llama tu hermana?

R.- Mar. (Compañera de AE aunque se refiere a ella como su hermana)

P. - ¿Con Mar la de clase? ¿Y qué haces con Mar?

R.- Jugar.

P. - ¿Y qué más haces?

R.- Peleas.

P. - ¿Te peleas con Mar?

R.- No... no... no... no... no...

P. - ¿Es jugando?

R.- Solo jugando.

P. - ¿Y solo estas con Mar?

R.- Sí.

P. - ¿No estás con nadie más?

R.- Sí, con Lorena y con Eva.

P. - ¿Y qué haces con ellas también?

R.- Jugando también.

P. - ¿Y en el recreo? ¿En qué sitio te gusta estar?

R.- Aquí... aquí dentro.

P. - ¿En el patio de dentro?

R.- Sí.

P. - ¿Por qué?

R.- Me gusta jugar.

P. - ¿Y te gustaría ir a otra clase como se van Eva y David?

R.- No

P. - ¿Por qué?

R.- Porque me aburro

P. - Pero todavía no lo has probado, ¿no?

R.- Si.

ALUMNO: DANIEL
CÓDIGO: AL5C1AE1

P.- Cuando eras pequeñito ibas a otro colegio en 7 Palmas, con otros compañeros, la clase era grande...

R.- ¿Grande?

P.- La clase era grande, con muchos amigos. ¿Te gustaba?

R.- Sí.

P.- ¿Y qué hacías cuando eras pequeño en esa clase? ¿Qué trabajabas?

R.- La clase...

P.- ¿Qué aprendías?

R.- La clase...

P.- ¿Qué aprendías?

R.- La clase...

P.-¿Te enseñaban las letras?

R.- Las letras...

P.- ¿Aprendiste los números?

R.- Los números...

P.- Y ahora aquí en el Aula Enclave estás con tus amigos. ¿Te gusta estar aquí?

R.- Sí.

P.- ¿Y qué te gusta?

R.- Me gusta... eh... con Elio.

P.- ¿Y te gusta escribir?

R.- Escribir...

P.- ¿Y cocinar?

R.- Cocinar... sí, sí.

P.- ¿Y el huerto?

R.- El huerto...

P.- ¿Te gusta el huerto?

R.- No...

P.- ¿Por qué?

R.- No... te duele...

P.- ¿Y en el recreo que haces?

R.- En el recreo...

P.- ¿Con quién estás? ¿Con quién vas?

R.- Con quién estás...

ALUMNA: EVA

CÓDIGO: AL6C1AE1

P. -Antes de estar en el aula enclave estabas en otro colegio, y estabas en otra clase como esta con otros compañeros. ¿Qué tal en esa clase? ¿Te acuerdas de lo que hacías en esa clase?

R.- ah sí, logopedia... también. O en el curso de Mercedes, a veces estoy un día aquí y luego logopedia

P. - pero eso es cuando tú estabas fuera del colegio, cuando estabas dentro del colegio: ¿cómo se llamaban tus compañeros de clase?

R.- ¿mis compañeros?

P. -Tus amigos

R. -... (Reflexiona pero no contesta)

P. -¿no te acuerdas?

R.-sí, me acuerdo. Raúl Jiménez,... y... Mi hermano Erik

P. - ¿Tu hermano estaba en tu clase?

R.- sí, también.

P. -¿y en esas clases que hacías?

R.-Eh... palabras... con la a... sumas, restas, multiplicaciones,...

P. - matemáticas también...

R.- también...

P. - ¿y a ti te gustaba esa clase?

R.-si

P. -¿por qué te gustaba esa clase?

R.- porque me encanta y tiene muchas cosas, muchas actividades...

P. -Y ahora estás en este Aula Enclave ¿no?

R.- Sí

P. -¿Qué es lo que más te gusta de esta aula?

R.-Las actividades, lo que hacemos todos los días. A lo mejor, los miércoles siempre hacemos unas actividades del curso, y esas cositas...

P. -¿Qué es lo que menos te gusta?

R.- La cocina

P. -¿Y tú estuviste en un aula ordinaria, en otra clase, dentro de este instituto?

R.-Sí

P. -¿Y qué tal lo pasaste ahí?

R.-Ahí fatal.

P. -¿Fatal? ¿Por qué?

R.-Porque tuve... escenas y muchas cosas. Pero...

P. -¿Pero que te pasó?

R.-Muchas cosas... a veces me desmayo, esas cosas... a veces en el suelo.

P. -¿Te tirabas al suelo?

R.- Sí

P. -¿Por qué?

R.- Porque quiero ser actriz un poquito...

P. -¿Pero lo pasabas bien en esa clase?

R.- No.

P. - ¿Por qué no lo pasabas bien?

R.- Porque no me dejaban ni hablar...

P. -¿Quién no te dejaba hablar?

R.-El profesor... el profesor... un profesor. Habló los cinco... en que yo.. Lo que yo es cierto... en los cinco añitos que yo estuve de pequeña, y empezó... hablaron de mi vida.

P. -¿Hablaron de tu vida en clase?

R.-Sí, de pequeña.

P. -¿Y tus compañeros?

R.- Mis compañeros, vamos... un jaleo.

P. - ¿Un jaleo? ¿Por qué?

R.- Porque no... no me dejaban hablar.

P. - Tus compañeros no te dejaban hablar. ¿Tenías algún amigo?

R.- Sí... Brandon.

P. - ¿Y después? Cuando terminaste en esa clase entraste en el Aula Enclave.

R.- Sí.

P. - ¿Y aquí? ¿Te gusta estar más aquí o estar allí?

R.- Aquí, más *p´allá*.

P. - ¿Más aquí que allí?

R.- Sí.

P. - Tú ahora sí haces actividades con otras clases. ¿Con Educación Física lo haces?

R.- Sí.

P. - ¿Con segundo de la ESO y tercero de la ESO?

R.- Sí.

P. - ¿Que hacen allí?

R.- Eh.... vas por... tenis y eso.

P. - ¿Deportes? ¿Hacen deportes y hacen tenis?

R.- Y exámenes y eso también

P. - ¿Y qué tal la experiencia? ¿Te gusta?

R.- Sí.

P. - ¿Y el profesor como te trata?

R.- Bien.

P. - ¿Es diferente que la otra vez?

R.- Sí, es diferente.

P. - ¿Y tus compañeros?

R.- Bien.

P. - ¿Con quién juegas?

R.- Con Leticia.

P. - ¿Con quién más juegas en esas clases de Educación Física?

R.- Con Ilvana, esa chica que está aquí en cuarto.

P. - ¿Y en el recreo? ¿Con quién estas en el recreo?

R.- Con Lorena y con las compañeras, con Mar y Judith.

P. - ¿Y no quedas con nadie más?

R.- No. Algunas veces sí.

P. - ¿Con quién?

R.- Con Irene... hace... hace tiempo, pero ya no.

P. - ¿Irene en qué clase está?

R.- No sé en cual está.

P. - ¿Y qué haces en los recreos?

R.- Nada, vigilar a la gente.

P. - ¿Vigilas a la gente para que no se escape?

R.- A Daniel por lo menos.

P. - ¿Tú vigilas a Daniel?

R.- Sí. Cuando se escapa por ahí... como siempre... a veces Dani tiene sus cosas

P. - ¿Y qué más hacen? ¿No se divierten o hablan entre ustedes?

R.- Sí. Hablan más... de la vida.

P. - ¿Y en qué sitio te gusta más estar en el recreo?

R.- Pues... hablar de la gente.

P. - En el recreo: ¿En qué sitio te gusta estar?

R.- En el patio.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 1 |
| Aula | 1 |
| Entrevistado | ALUMNADO |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIAS ANTERIORES Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | |
|-----------------------------|---|--------|
| Satisfacción en Primaria | P. - ¿y a ti te gustaba esa clase? R.-sí | EVA |
| | P. - ¿por qué te gustaba esa clase? R.- porque me encanta y tiene muchas cosas, muchas actividades... | EVA |
| | P. - Lo que más te gustaba era Francés. ¿Y te gustaba estar en esa clase? R.- Sí. P. - ¿Tenías muchos amigos? R.- Muchos. | JUDITH |
| | P. _ ¿Te gustaba estar allí con tus compañeros? R.- Sí. P. - ¿Tenías muchos amigos? R.- Sí. | LORENA |
| | P. - ¿Y te gustaba estar en esa clase? R.- Sí. P. - ¿Qué hacías en esa clase? R.- Pues trabajos con mis amigas. Yo tenía mis amigas... y amigos. | MAR |
| | P. - ¿Y qué tal con los profesores? R.- Bien. | MAR |

| | | |
|--|---|-------|
| Malestar en Secundaria | P. -¿Y qué tal lo pasaste ahí? R.-Ahí fatal. | EVA |
| | P. -¿Fatal? ¿Por qué? R.-Porque tuve... escenas y muchas cosas. Pero... | EVA |
| | P. -¿Pero que te pasó? R.-Muchas cosas... a veces me desmayo, esas cosas... a veces en el suelo. | EVA |
| | P. -¿Te tirabas al suelo? R.- Sí P. -¿Por qué? R.- Porque quiero ser actriz un poquito... (Evita la respuesta) | EVA |
| | P. - ¿Por qué no lo pasabas bien? R.- Porque no me dejaban ni hablar... | EVA |
| | P. -¿Quién no te dejaba hablar? R.-El profesor... el profesor... un profesor. Habló los cinco... en que yo.. Lo que yo es cierto... en los cinco añitos que yo estuve de pequeña, y empezó... hablaron de mi vida. P. -¿Hablaron de tu vida en clase? R.-Sí, de pequeña. | EVA |
| P. -¿Y tus compañeros? R.- Mis compañeros, vamos... un jaleo. P. -¿Un jaleo? ¿Por qué? R.- Porque no... no me dejaban hablar. | EVA | |
| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
| Motivación hacia la actividad | P. - ¿Y ahora que es lo que más te gusta? R.- Bueno... me gustaba la lectura comprensiva, y lo he aprobado bien. | DAVID |

| | | |
|----------------------------------|--|--------|
| | <p>P. - ¿que más te gusta?</p> <p>R.- matemáticas, la de los ángulos y eso, que me gustaba. Las sumas, las restas, multiplicar y divisiones</p> | DAVID |
| | <p>P. -¿Qué es lo que más te gusta de esta aula?</p> <p>R.-Las actividades, lo que hacemos todos los días. A lo mejor, los miércoles siempre hacemos unas actividades del curso, y esas cositas...</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Y qué es lo que más te gusta de estar aquí?</p> <p>R.- Cocinar.</p> | JUDITH |
| | <p>P. -¿Qué es lo que más te gusta de esta clase?</p> <p>R.- Cocinar.</p> | LORENA |
| | <p>P. - ¿Qué es lo que más te gusta?</p> <p>R.- A mi me encanta pintar y leer... y los ordenadores con Romina. Y apoyo.</p> | MAR |
| Rechazo hacia la actividad | <p>P. - ¿qué es lo que menos te gusta?</p> <p>R.- pues no sé,... bueno, no me gusta hacer como escritura, es las cosas de la vida</p> | DAVID |
| | <p>P. -¿Qué es lo que menos te gusta?</p> <p>R.- La cocina</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Y qué es lo que menos te gusta?</p> <p>R.- Los tomates. (En referencia al huerto escolar)</p> | JUDITH |
| | <p>P.- ¿De la clase qué es lo que menos te gusta?</p> <p>R.- Lo... lo... los deberes.</p> | JUDITH |
| Predilección por el aula enclave | <p>P. - ¿Y aquí? ¿Te gusta estar más aquí o estar allí?</p> <p>R.- Aquí, más p'allá. (Haciendo referencia a la preferencia de estar en el AE en lugar del Aula Ordinaria)</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Y con tus compañeros te llevas bien?</p> <p>R.- Sí.</p> | LORENA |

| | | |
|-----------------------------------|--|--------|
| | <p>P. - ¿Y a tí te gustaría estar en el aula aquí o te gustaría estar en la otra clase? (En referencia al aula ordinaria)</p> <p>R.- Aquí.</p> <p>P. - ¿Te gusta estar aquí?</p> <p>R.- Sí.</p> | LORENA |
| | <p>P. - ¿Te gustaría estar en las otras clases más grandes con otros compañeros o prefieres estar aquí?</p> <p>R.- No, prefiero estar aquí.</p> <p>P. - ¿Por qué?</p> <p>R.- Porque a mí me encanta. Porque soy mayor...</p> | MAR |
| Preferencia por el aula ordinaria | <p>P. -¿te gustaría estar siempre en esta aula o te gusta estar en las otras clases?</p> <p>R.- me gusta en otras clases.</p> | DAVID |
| | <p>P. -¿te gusta más estar en otras clases o te gusta más estar aquí?</p> <p>R.- me gusta estar en otras clases.</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿Nunca has hecho actividades con otros compañeros del Centro?</p> <p>R.- No.</p> <p>P. - ¿Y te gustaría hacer actividades con ellos?</p> <p>R.- Sí.</p> | JUDITH |
| Tópico. categ. | INCLUSIÓN EN EL AULA ORDINARIA | |
| Actividades en el aula ordinaria | <p>P. - ¿qué hacen en otras clases?</p> <p>R.- la de tecnología, la de clase de dibujo...</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿y en clase de dibujo que haces?</p> <p>R.- nos explica lo que son los colores: azul cian, magenta,... azul violeta... ro...</p> | DAVID |

| | | |
|------------------------------|--|--------|
| | <p>P. - Tú ahora sí haces actividades con otras clases. ¿Con Educación Física lo haces?</p> <p>R.- Sí.</p> <p>P. - ¿Que hacen allí?</p> <p>R.- Eh.... vas por... tenis y eso.</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Deportes? ¿Hacen deportes y hacen tenis?</p> <p>R.- Y exámenes y eso también. (ACTIVIDAD FORMAL)</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Y qué haces en esas clases?</p> <p>R.- Jugar al voleibol.</p> | LORENA |
| Aislamiento por la actividad | <p>P. - ¿Y te gustaría ir a otra clase como se van Eva y David?</p> <p>R.- No</p> <p>P. - ¿Por qué?</p> <p>R.- Porque me aburro</p> | JUDITH |
| Interacción abierta | <p>P. - ¿y allí cuando estás en esas aulas, tu estas con mas compañeros? ¿Trabajas con más compañeros?</p> <p>R.- Si</p> | DAVID |
| | <p>P. -¿Con quién juegas?</p> <p>R.- Con Leticia. (Compañera del AE)</p> <p>P. - ¿Con quién más juegas en esas clases de Educación Física?</p> <p>R.- Con Ilvana, esa chica que está aquí en cuarto.</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Y con quién juegas al voleibol?</p> <p>R.- Con niños.</p> <p>P. - ¿Con más niños o solo con Eva? (Compañera de AE)</p> <p>R.- Con más niños.</p> | LORENA |
| | | |
| Relaciones positivas | <p>P. - ¿Como trabajas con ellos?</p> <p>R.- Bien, súper bien</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿y te ayudan?</p> <p>R.-si</p> | DAVID |

| | | |
|---------------------------------|---|--------|
| | <p>P. -¿Que te dicen ellos a ti?</p> <p>R.- Bueno, que le encantaría ver si... poco menos que... poco a poco si... si va mejorando. (Refiriéndose a él mismo)</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿Y tus compañeros?</p> <p>R.- Bien.</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Y el profesor como te trata?</p> <p>R.- Bien.</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Y te gusta estar con más niños?</p> <p>R.- Sí.</p> <p>P. - ¿Por qué?</p> <p>R.- Porque es divertido.</p> | LORENA |
| Satisfacción por la experiencia | <p>P. - ¿entonces te gusta esa clase no?</p> <p>R.-si</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿Y qué tal la experiencia? ¿Te gusta?</p> <p>R.- Sí.</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Es diferente que la otra vez? (En referencia a su mala experiencia en cuanto a la escolarización en el aula ordinaria)</p> <p>R.- Sí, es diferente.</p> | EVA |
| | <p>P. - Cuando estás en Educación Física ¿Qué es lo que menos te gusta?</p> <p>R.- ... (Reflexiona)</p> <p>P. - ¿Te gusta todo? ¿No quitarías nada de esa clase?</p> <p>R.- No.</p> | LORENA |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN LOS RECREOS | |
| Ubicación de la acción | <p>P. - ¿Y en el recreo en que sitio te gusta estar?</p> <p>R.- me gusta ir a la cancha, yo lo prefiero... o voleibol</p> | DAVID |
| | <p>P. - En el recreo: ¿En qué sitio te gusta estar?</p> <p>R.- En el patio.</p> | EVA |

| | | |
|----------------------|--|---|
| | <p>P. - ¿Y en el recreo? ¿En qué sitio te gusta estar?</p> <p>R.- Aquí... aquí dentro. (refiriéndose al patio interior)</p> | JUDITH |
| | <p>P. - ¿En qué sitio te gusta estar más del recreo?</p> <p>R.- Dentro. (refiriéndose al patio interior)</p> | LORENA |
| Participación amplia | <p>P. - ¿y cuándo vas a los recreos con quien estas?</p> <p>R.- bueno, con mis amigos que... un amigo mío que se llama Lionel que estuve con él ahí jugando en la cancha</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿Y con quien más estas?</p> <p>R.- A ver... a ver... [...] a ver... Zaida, Evelyn,... a ver, Evelyn, Daysi y Naira...</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿Y de que las conoces?</p> <p>R.- Las conocí en el recreo</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿Y con ellos que haces?</p> <p>R.- Bueno, haciendo... hablar un ratito, descansando así,... disfrutar... bueno pasarlo bien.</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿Y no estás con nadie más que sea de otra clase?</p> <p>R.- ... (Duda sobre la pregunta)</p> <p>P. - ¿Cómo se llama tu grupo de amigas?</p> <p>R.- Zaida, Evelyn y Nany.</p> | LORENA |
| | <p>P. - ¿Las conociste aquí en el recreo? (Haciendo referencia a un grupo de amigas que son alumnas de otras clases)</p> <p>R.- Sí.</p> | LORENA |
| | <p>P. - ¿Y qué haces con ellas?</p> <p>R.- Hablar.</p> <p>P. - ¿De qué hablan?</p> <p>R.- De cosas...</p> | LORENA |
| | Participación estrecha | <p>P. - ¿Y en el recreo? ¿Con quién estas en el recreo?</p> <p>R.- Con Lorena y con las compañeras, con Mar y Judith.</p> |

| | | |
|---------|---|--------|
| | <p>P. - ¿Y qué más hacen? ¿No se divierten o hablan entre ustedes?</p> <p>R.- Sí. Hablan más... de la vida.</p> | EVA |
| | <p>P. - Y cuando estás en los recreos ¿Con quién estas en los recreos?</p> <p>R.- Mar. (Compañera de AE)</p> | JUDITH |
| | <p>P. - ¿No estás con nadie más?</p> <p>R.- Sí, con Lorena y con Eva.</p> | JUDITH |
| | <p>P. - ¿Y qué haces con ellas también?</p> <p>R.- Jugando también.</p> | JUDITH |
| | <p>P. - Y cuando estás en el recreo: ¿Con quién estas en el recreo?</p> <p>R.- Con Mar.</p> <p>P. - ¿Y con quién más?</p> <p>R.- Con Judith, Mar...</p> | LORENA |
| Soledad | <p>P. - ¿Y juegas con más gente al voleibol?</p> <p>R.- Bueno... exactamente. A veces sí y a veces no.</p> | DAVID |
| | <p>P. - ¿Y qué haces en los recreos?</p> <p>R.- Nada, vigilar a la gente.</p> | EVA |
| | <p>P. - ¿Y no quedas con nadie más?</p> <p>R.- No. Algunas veces sí.</p> <p>P. - ¿Con quién?</p> <p>R.- Con Irene... hace... hace tiempo, pero ya no.</p> | EVA |

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO

CENTRO II, AULA II

ALUMNO: PACO
CÓDIGO AL1C2AE2

P. - ¿Qué haces en el instituto?

R. - Cocina.

P.- ¿Qué más?

R. - Taller libretas... huerto... voy al pabellón... y a Música.

P.- ¿Y vas a apoyo?

R. - Sí.

P.- ¿Vas a apoyo?

R. - No.

P.- ¿Y al coro?

R. - Sí.

P.- Cuando vas a música ¿Con quién vas?

R. - Jesús, Paco, Pedro... José... Fran... Pedro...

P. - ¿Tocas instrumentos?

R. - El tambor.

P.- ¿Y qué más?

R. - La guitarra.

P.- ¿Tú tocas la guitarra? ¿En el instituto o en musicoterapia?

R. - Musicoterapia...

P.- ¿Con quién te sientas en Música?

R. - ... en música...

P.- ¿Te gusta la clase de música?

R. - Sí.

P.- ¿Qué es lo que más te gusta?

R. - El coro.

P.- ¿Cuándo vas al coro?

R. - Del patio.

P.- ¿Vas tú solo al patio?

R. - Sí.

P.- ¿No va nadie de la clase?

R. - Sí.

P.- ¿Con quién vas al coro?

R. - Con Jesús... con Pablo... con Pedro.

P.- ¿Qué haces en el coro?

R. - Canto.

P.- ¿Te lo pasas bien ahí?

R. - Sí.

P.- ¿Te gusta mucho?

R. - Sí.

P.- ¿En qué sitio te gusta estar más? ¿En el coro o aquí?

R. - En el coro.

P.- ¿En el recreo qué más haces?

R. - Paseo.

P.- ¿Y qué más?

R. - Comer.

P.- ¿Y qué más?

R. - ... (El alumno piensa pero no responde)

P.- Cuando paseas ¿con quién vas?

R. - Con Carla. (Compañera del centro)

P.- No es del Aula Enclave, es una compañera del centro, ¿no?

R. - Sí.

P.- ¿De qué hablan?

R. - de lo que hiciste hoy...

P.- ¿Te gusta estar con ellos?

R. - Sí.

ALUMNO: JESUS
CÓDIGO AL2C2AE2

P. - ¿Cuántos años tienes?

R. - 6

P.- ¿6 años? No...

R. - 17.

P.- ¿Qué haces aquí en el centro?

R. - Música.... fui huerto... fui cocina...fui pabellón... hacer libreta... hacer...

P.- ¿Y al Coro vas?

R. - Sí.

P.- ¿Tú vas al coro?

R. - Sí.

P.- ¿Vas al coro con Paco?

R. - No.

P.- Vas a Música. ¿Con quién vas a Música?

R. - Jesús, Paco, Pedro, Paco...

P.- ¿Y qué tocas allí?

R. - ¿Qué tocas?... (Repite la pregunta)

P.- ¿Qué tocas?

R. - El tambor.

P.- ¿Te gusta ir a Música?

R. - Sí.

P.- ¿Vas a Educación Física?

R. - No.

P.- ¿Qué te gusta más: Música o estar aquí trabajando?

R. - ... (El alumno se queda pensando)

P.- ¿Qué te gusta más: Música o cocina?

R. - ... (El alumno se queda pensando)

P.- Jesús

R. - ¿Qué?

P.- ¿Qué te gusta más?

R. - Música.

P.- ¿Qué haces en el recreo?

R. - Comer.

P.- ¿Y comes tú solo?

R. - Sí.

P.- ¿Con quién te pones en el recreo?

R. - Enrique. (Nombra a un compañero del AE)

P.- ¿Donde te pones en el patio?

R. - Comer... piso.

P.- ¿Te gusta el Aula Enclave?

R. - Sí.

P.- ¿Qué es lo que más te gusta?

R. - Hacer libreta... música.

ALUMNO: PABLO
CÓDIGO AL3C2AE2

P.- ¿Cuántos años tienes?

R.- 17

P.- ¿Llevas mucho tiempo aquí en el Aula Enclave?

R.- Sí... 17

P.- 17 años pero ¿Cuántos años llevas en el Aula Enclave?

R. - 3.

P.- ¿Qué haces aquí en el Aula Enclave?

R. - Voy al pabellón, educación física,... piscina... carteras... hablar... ir a música... ir al huerto... taller de cocina... nada más.

P.- Vas a Música con otros compañeros ¿Qué haces en Música?

R.-- Tocar.

P.- ¿Y qué tocas? ¿Qué instrumentos tocas?

R. - Yo solo... palmas así.

P.- ¿Con quién te sientas en Música?

R.- Sentar y mirar...

P.- Tú te sientas aquí ¿Quién se sienta ahí?

R.- Un amigo.

P.- ¿Te gusta ir a música?

R.- Sí.

P.- ¿Prefieres estar en Música o en el Aula Enclave?

R.- Música.

P.- ¿Te gusta Música?

R.- - Sí.

P.- ¿En el recreo con quién vas?

R. - Con Pedro. (Compañero del AE)

P.- ¿Y con quién más?

R. - Mamá a casa.

P.- Después te vas con Mamá a casa, pero en el recreo estas con Pedro. ¿Qué hacen?

R.-- Mirar... caminar...

P.- ¿En qué sitio del patio te gusta estar?

R.- - En el patio de atrás.

ALUMNO: FRAN
CÓDIGO AL4C2AE2

P. - ¿Cuántos años tienes?

R.- 20 años

P.- Y llevas muchos años ya en el aula enclave. ¿Te acuerdas cuantos años llevas aquí?

R.- Muchos, hace muchos años...

P.- Llevas 6 años exactamente aquí en el aula enclave.

R.- Sí, 6 años.

P.- ¿Tú en que colegio estabas antes de estar en el instituto?

R.- En el IES Cruce de Arinaga.

P.- ¿Y cuando eras pequeño en qué colegio estabas?

R.- En el Antonio Morales Rodríguez.

P.- Y cuando estabas ahí: ¿Estabas en un aula como esta?

R.- Diferente.

P.- Era diferente. ¿Cómo era esa aula?

R.- Aula pequeñita, un aula.

P.- ¿Tenías más compañeros en clase?

R.- Sí. Compañeros vecinos, compañeros del barrio...

P.- ¿Era como las clases que están arriba?

R.- Sí.

P.- Cuéntanos algo de lo que hacías tú allí.

R.- Hacía manejar el ordenador, aprendía educación física, piscina,... también hacia deporte... en ese colegio.

P.- ¿Qué tal los profesores en ese colegio?

R.- Los profesores bien, buena gente.

P.- ¿Te gustaba ese colegio?

R.- Sí.

P.- ¿Y tus compañeros?

R.- Bien también.

P.- ¿Tenías muchos amigos?

R.- Sí, muchos amigos.

P.- ¿Y qué no te gustaba del colegio ese?

R.- Lo que no me gustaba... peleas, había algunas veces peleas, alguna vez, otras no...

P.- ¿Y a ti te pegaron alguna vez?

R.- No.

P.- ¿Nunca te pegaron ni te dijeron cosas?

R.- No, nada.

P.- Y en el IES Cruce de Arinaga: ¿en qué aula estabas? ¿Estabas en un Aula Enclave como esta o estabas en un aula con muchos compañeros?

R.- En un aula de... no se llamaba Aula Enclave, se llamaba Aula y... y tenía compañeros del barrio también...

P.- ¿Eran muchos? ¿Había más gente que aquí?

R.- Sí. En el mismo barrio se pasaban al IES Cruce de Arinaga.

P.- ¿Y te gustaba más o menos que el colegio?

R.- Menos que el colegio.

P.- ¿Por qué? ¿Qué pasó allí?

R.- Conocí a Elizabeth, Elizabeth ya no está aquí... está en el otro colegio. Ahí empecé a conocer más compañeros todavía...

P.- ¿Qué cosas te gustaban de ese instituto?

R.- Hacía de tecnología... manejar los cables, manejar los enchufes, colocar un bombillo... y hacía un montón de cosas. Ir al patio también, iba al patio con los amigos.

P.- ¿Y lo que menos te gustaba de ese instituto?

R.- Los profesores.

P.- ¿Por qué?

R.- Me ponían partes...

P.- ¿Te ponían partes de incidencia?

R.- Sí...

P.- ¿Por qué?

R.- No hacía los deberes de tecnología... tenía que copiar, era complicadillo los deberes de tecnología, que era muy difícil hacerlos...

P.- ¿Te resultaban muy difícil hacer los deberes y ellos te castigaban y te ponían a copiar?

R.- Sí.

P.- ¿Qué más?

R.- Y después... me castigaban sin patio arriba y me dejaban en el aula... y después tenía que quedarme en mi casa porque tenía el parte de incidencia expulsado...

P.- ¿Y con esos amigos del instituto después te veías por las tardes en la calle?

R.- En las calles sí, con ellos... en el campo de fútbol... pabellón...

P.- Y ahora tú estás aquí en un aula enclave, es un aula pequeña con menos compañeros: ¿Qué es lo que más te gusta de aquí?

R.- ¿Lo que más me gusta de aquí?... Educación física... talleres de cocina... talleres de libreta... y taller de cartera.

P.- ¿Te gustan más cosas de aquí?

R.- Música también me gusta, me gusta ir a música.

P.- ¿Y qué tal te llevas con los compañeros de aquí?

R.- ¿Con todos los compañeros de las aulas?

P.- Con tus compañeros de aquí (del aula enclave): ¿Qué tal te llevas?

R.- Bien. Y de la otra aula también bien. Antes estuve con ellos, antes de cambiarme de aula estuve con la profesora que se llama Bea y me llevaba bien... con ella y con el aula... y con los compañeros.

P.- ¿Y qué es lo que menos te gusta?

R.- ¿Lo que menos me gusta de aquí?... Que los profesores se enfadan conmigo.

P.- ¿Por qué se enfadan?

R.- Falto muchas veces a clase.

P.- ¿Y por qué faltas si tienes que venir todos los días?

R.- Cosas médicas también.

P.- Aparte del aula enclave arriba hay aulas grandes, con otros compañeros... ¿A tí te gustaría estar en esas aulas con otros compañeros?

R.- Me gustaría estar... me gustaría estar con los compañeros que yo conozco, conozco a Nestor, a Rocío,... conozco a muchos compañeros...

P.- ¿Te gustaría estar en esas aulas? Es decir: ¿te gustaría salir del aula enclave y que te dijeran "te vamos a poner en esas aulas con otros compañeros?"

R.- Me gustaría que estar... estaré con eso.

P.- ¿Y dejar esta Aula?

R.- Sí. Me gustaría... yo seguiré aquí hasta...

P.- Tú además vas a clases de apoyo fuera y a clases de Educación Física. ¿Qué haces en esas clases?

R.- Hago fichas, hago deportes... carreras... masajes... hago jugar a la pelota...

P.- ¿Y vas con compañeros de esta clase contigo?

R.- Va Pedro

P.- ¿Y con quién te pones?

R.- Con los otros compañeros.

P.- ¿Y Pedro con quién se pone?

R.- Con los otros compañeros separado...

P.- ¿Y alguna vez se ponen juntos?

R.- Sí, algunas veces sí que el profesor... que nos deje.

P.- ¿Y te gusta estar allí?

R.- Sí.

P.- ¿Por qué te gusta estar allí?

R.- Me gusta educación física, me gusta hacer deporte, me gusta estar con todos los compañeros y me gusta pasármelo bien.

P.- ¿Y en los recreos con quién estás?

R.- Estoy con los chicos de Bea cuando me toca... y de aquí también estoy en los recreos.

P.- ¿Y estás con compañeros que no son del Aula Enclave?

R.- Algunas veces sí...

P.- ¿Con quién?

R.- Con Aday... con los chicos de refuerzo y con los chicos del proyecto amigo también...

P.- ¿Y qué actividades haces en los recreos cuando tienes tiempo libre?

R.- Hablar, pasear,... jugar al baloncesto, jugar al fútbol...

P.- ¿Y de qué hablan?

R.- Lo que hicimos el fin de semana, lo que hacemos en los carnavales de aquí, los de fuera, tanto en la calle... y del día de Canarias... hablamos montón de cosas.

P.- ¿Y en qué sitio te gusta estar en el recreo?

R.- Atrás y delante.

P.- ¿En el patio de atrás?

R.- Qué es donde está el minipiso... y aquí.

ALUMNO: PEDRO
CÓDIGO AL5C2AE2

P. - ¿Cuántos años tienes?

R.-20

P.- ¿Cuántos años llevas aquí en el Aula Enclave?

R.- Llevo muchos años...

R.- ¿Te acuerdas de cuántos?

P.- Llevo... 20...

R.- Llevas 6 años en el Aula Enclave con tus compañeros. ¿En qué colegio estabas cuando eras pequeño?

R.- En el Tagoror.

P.- ¿Y tú clase era como esta o era diferente?

R.- Diferente.

P.- ¿Cómo era esa clase?

R.- Grande y después estuve con...

P.- ¿Y tenías muchos más compañeros? ¿Había mucha gente dentro de la clase?

R.- Eran normales...

P.- ¿Y qué más?

R.- Después... tenía amigos...

P.- ¿Estaba cerca de tu casa?

R.- Sí.

P.- ¿Qué era lo que más te gustaba del colegio?

R.- Estudiar.

P.- ¿Y qué más?

R.- Las clases particulares.

P.- Tus amigos del colegio: ¿En la calle jugabas con ellos?

- No.

P.- ¿Y dentro del colegio?

R.- Tampoco.

P.- ¿Por qué?

R.- No me dejaban.

P.- ¿Los niños no te dejaban?

R.- sí.

P.- ¿Qué era lo que menos te gustaba del colegio?

R.- ... (el alumno piensa pero no responde)

P.- ¿Qué había que no te gustaba nada?

R.- Nada.

P.- Y aquí en el Aula Enclave: ¿Qué tal? ¿Qué haces aquí?

R.- Voy al coro...

P.- ¿Con quién vas al coro?

R.- Con los chicos.

P.- ¿Del Aula Enclave?

R.- No... voy al huerto... voy al taller de cocina... voy al pabellón, voy a Educación Física...

P.- ¿A Educación Física vas con la gente del Aula Enclave?

R.- No, con otros... después... hago taller de libreta, hacer carteras...

P.- ¿Te gustaría estar en esta Aula o prefieres irte y que te cambiemos a otra Aula con otros compañeros?

R.- Prefiero aquí.

P.- ¿Prefieres estar en esta Aula?

R.- Sí.

P.- ¿Por qué?

R.- Porque me encanta, me divierte...

P.- Tú vas a Música con otros profesores y otros alumnos del Instituto, y en Educación Física también: ¿A Educación Física con quién vas?

R.- Con otros chicos... del normal...

P.- ¿Y qué hacen allí?

R.- Correr... hacer deportes... correr...

P.- ¿Y tus compañeros del Centro qué te dicen? ¿Te llevas bien con ellos?

R.- Sí.

P.- ¿Te diviertes con ellos?

R.- Sí.

P.- ¿Y el profesor qué te dice?

R.- Me dice... deja que te caiga la pelota. A veces se me cae la pelota, me tengo que poner a bailar como pone... gimnasia.

P.- ¿Qué es lo que más te gusta cuando vas a las clases de Educación Física?

R.- Los compañeros.

P.- ¿Hay algo que no te guste?

R.- Sí, me gusta todo.

P.- ¿En música qué haces?

R.- No voy a Música.

P.- ¿Tú no vas a música?

R.- No.

P.- ¿Por qué no vas a Música? ¿No te gusta?

R.- Sí, pero voy a Educación Física...

P.- ¿Es a la misma hora?

R.- Sí.

P.- ¿Y prefieres estar en Educación Física o en Música?

R.- En Educación Física.

P.- Además de eso también vas a los recreos: ¿Con quién vas?

R.- Con Javier, José, Mar...

P.- Y en el recreo ¿Estas con otros compañeros?

R.- Sí.

P.- ¿En qué actividades?

R.- En el Proyecto Amigo.

P.- En el Proyecto Amigo con otros compañeros que no son del Aula Enclave.
¿Y qué tal? ¿Qué hacen allí?

R.- Hablar con ellos.

P.- ¿Y de qué hablan con ellos?

R.- De lo que vas a hacer por la tarde... qué estás haciendo aquí en el instituto...

P.- ¿En qué sitio te gusta estar en el recreo? ¿Te gusta estar con tu compañeros del Aula Enclave o te gusta estar más con el Proyecto Amigo?

R.- Proyecto Amigo.

P.- Y el Coro ¿Cuándo lo hacen?

R.- Después del recreo.

P.- ¿Cuándo acaba el recreo?

R.- No, cuando empieza el recreo.

P.- ¿Y sabes cantar bien?

R.- Un poquito.

P.- ¿Con quién vas al coro? ¿Con gente del Aula Enclave?

R.- No. Va Paco. (El alumno comenta que solo va Paco como compañero del AE)

P.- ¿Y te lo pasas bien?

R. - Sí.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|--------------------------------|----------|
| Centro | 2 |
| Aula | 2 |
| Entrevistado | ALUMNADO |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIAS ANTERIORES Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | |
|-------------------------------|--|------|
| Satisfacción en Primaria | P.- ¿Tenías más compañeros en clase? R.- Sí. Compañeros vecinos, compañeros del barrio... (Parece mostrar agrado exponiendo la cantidad de relaciones) | FRAN |
| | P.- ¿Qué tal los profesores en ese colegio? R.- Los profesores bien, buena gente. | FRAN |
| | P.- ¿Y tus compañeros? R.- Bien también. P.- ¿Tenías muchos amigos? R.- Sí, muchos amigos. | FRAN |
| | P.- ¿Y a ti te pegaron alguna vez? (Esta pregunta se hace en relación a una respuesta anterior del entrevistado) R.- No. P.- ¿Nunca te pegaron ni te dijeron cosas? R.- No, nada. | FRAN |
| Insatisfacción en Primaria | P.- ¿Y qué no te gustaba del colegio ese? R.- Lo que no me gustaba... peleas, había algunas veces peleas, alguna vez, otras no... | FRAN |

| | | |
|-------------------------|--|-------|
| | <p>P.- Tus amigos del colegio: ¿En la calle jugabas con ellos?</p> <p>- No.</p> <p>P.- ¿Y dentro del colegio?</p> <p>R.- Tampoco.</p> <p>P.- ¿Por qué?</p> <p>R.- No me dejaban.</p> | PEDRO |
| Bienestar en Secundaria | <p>P.- Y en el IES Cruce de Arinaga: ¿en qué aula estabas? ¿Estabas en un Aula Enclave como esta o estabas en un aula con muchos compañeros?</p> <p>R.- En un aula de... no se llamaba Aula Enclave, se llamaba Aula y... y tenía compañeros del barrio también... (Pone énfasis en sus compañeros del barrio)</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Qué cosas te gustaban de ese instituto? (Escolarizado en aula ordinaria)</p> <p>R.- Hacía de tecnología... manejar los cables, manejar los enchufes, colocar un bombillo... y hacía un montón de cosas. Ir al patio también, iba al patio con los amigos.</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Y con esos amigos del instituto después te veías por las tardes en la calle?</p> <p>R.- En las calles sí, con ellos... en el campo de fútbol... pabellón...</p> | FRAN |
| Malestar en Secundaria | <p>P.- ¿Y te gustaba más o menos que el colegio? (En ambos estuvo en aula ordinaria)</p> <p>R.- Menos que el colegio.</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Y lo que menos te gustaba de ese instituto?</p> <p>R.- Los profesores. (¿Por qué?) Me ponían partes</p> | FRAN |
| | <p>R.- Y después... me castigaban sin patio arriba y me dejaban en el aula... y después tenía que quedarme en mi casa porque tenía el parte de incidencia expulsado...</p> | FRAN |
| | <p>R.- No hacía los deberes de tecnología... tenía que copiar, era complicadillo los deberes de tecnología, que era muy difícil hacerlos. (Explicando por qué lo castigaban)</p> | FRAN |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
|----------------------------------|--|-------|
| Conciencia de la discapacidad | <p>P.- Y cuando estabas ahí: ¿Estabas en un aula como esta? (En referencia al aula ordinaria donde estaba en primaria)</p> <p>R.- Diferente.</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Y tenías muchos más compañeros? ¿Había mucha gente dentro de la clase?</p> <p>R.- Eran normales... (Señalando al alumnado que estaba en el aula ordinaria)</p> | PEDRO |
| | <p>P.- Tú vas a Música con otros profesores y otros alumnos del Instituto, y en Educación Física también: ¿A Educación Física con quién vas?</p> <p>R.- Con otros chicos... del normal...</p> | PEDRO |
| Motivación hacia la actividad | <p>R.- ¿Lo que más me gusta de aquí?... Educación física... talleres de cocina... talleres de libreta... y taller de cartera.</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Qué es lo que más te gusta?</p> <p>R. - Hacer libreta... música.</p> | JESÚS |
| | <p>P.- ¿Qué haces aquí en el Aula Enclave?</p> <p>R. - Voy al pabellón, educación física,... piscina... carteras... hablar... ir a música... ir al huerto... taller de cocina... nada más.</p> | PABLO |
| | <p>P. - ¿Qué haces en el instituto?</p> <p>R. - Cocina.</p> <p>P.- ¿Qué más?</p> <p>R. - Taller libretas... huerto... voy al pabellón... y a Música.</p> | PACO |
| Predilección por el aula enclave | <p>P.- ¿Te gusta el Aula Enclave?</p> <p>R. - Sí.</p> | JESÚS |

| | | |
|-----------------------------------|---|-------|
| | <p>P.- ¿Te gustaría estar en esta Aula o prefieres irte y que te cambiemos a otra Aula con otros compañeros?</p> <p>R.- Prefiero aquí.</p> <p>P.- ¿Por qué?</p> <p>R.- Porque me encanta, me divierte...</p> | PEDRO |
| Preferencia por el aula ordinaria | <p>P.- Aparte del aula enclave arriba hay aulas grandes, con otros compañeros... ¿A tí te gustaría estar en esas aulas con otros compañeros?</p> <p>R.- Me gustaría estar.... me gustaría estar con los compañeros que yo conozco, conozco a Nestor, a Rocío,... conozco a muchos compañeros...</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Y dejar esta Aula?</p> <p>R.- Sí. Me gustaría... yo seguiré aquí hasta...</p> | FRAN |
| Tópico. categ. | INCLUSIÓN EN EL AULA ORDINARIA | |
| | <p>P.- Tú además vas a clases de apoyo fuera y a clases de Educación Física. ¿Qué haces en esas clases?</p> <p>R.- Hago fichas, hago deportes... carreras... masajes... hago jugar a la pelota...</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Y al Coro vas?</p> <p>R. - Sí.</p> | JESÚS |
| Actividades en el aula ordinaria | <p>P.- Vas a Música con otros compañeros ¿Qué haces en Música?</p> <p>R.-- Tocar.</p> | PABLO |
| | <p>P.- Y aquí en el Aula Enclave: ¿Qué tal? ¿Qué haces aquí?</p> <p>R.- Voy al coro...</p> | PEDRO |
| | <p>P.- ¿Y qué hacen allí? (Respecto a la actividad en aula ordinaria de Educación Física)</p> <p>R.- Correr... hacer deportes... correr...</p> | PEDRO |

| | | |
|---------------------------------|---|-------|
| Interacción abierta | P.- ¿Y con quién te pones? R.- Con los otros compañeros. P.- ¿Y Pedro con quién se pone? (compañero de Aula enclave) R.- Con los otros compañeros separado... | FRAN |
| | P.- Tú te sientas aquí ¿Quién se sienta ahí? R.- Un amigo. | PABLO |
| | P.- ¿A Educación Física vas con la gente del Aula Enclave? R.- No, con otros... después... hago taller de libreta, hacer carteras... | PEDRO |
| Interacción cerrada | P.- Vas a Música. ¿Con quién vas a Música? R. - Jesús, Paco, Pedro, Paco... | JESÚS |
| Relaciones positivas | P.- ¿Por qué te gusta estar allí? R.- Me gusta educación física, me gusta hacer deporte, me gusta estar con todos los compañeros y me gusta pasármelo bien. | FRAN |
| | P.- Con tus compañeros de aquí (del aula enclave): ¿Qué tal te llevas? R.- Bien. Y de la otra aula también bien. Antes estuve con ellos, antes de cambiarme de aula estuve con la profesora (...) y me llevaba bien... con ella y con el aula... y con los compañeros. | FRAN |
| | P.- ¿Y tus compañeros del Centro qué te dicen? ¿Te llevas bien con ellos? R.- Sí. P.- ¿Te diviertes con ellos? R.- Sí. | PEDRO |
| | P.- ¿Qué es lo que más te gusta cuando vas a las clases de Educación Física? R.- Los compañeros. | PEDRO |
| Satisfacción por la experiencia | P.- ¿Te gustan más cosas de aquí? R.- Música también me gusta, me gusta ir a música. | FRAN |

| | | |
|------------------------|---|-------|
| | <p>P.- ¿Qué haces en el coro?</p> <p>R. - Canto.</p> <p>P.- ¿Te lo pasas bien ahí?</p> <p>R. - Sí.</p> | PACO |
| | <p>P.- ¿Hay algo que no te guste?</p> <p>R.- Sí, me gusta todo.</p> | PEDRO |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN LOS RECREOS | |
| Ubicación de la acción | <p>P.- ¿Y en qué sitio te gusta estar en el recreo?</p> <p>R.- Atrás y delante. (Pacios delantero y trasero)</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Donde te pones en el patio?</p> <p>R. - Comer... piso. (En el minipiso del Aula Enclave)</p> | JESÚS |
| | <p>P.- ¿En qué sitio del patio te gusta estar?</p> <p>R.- - En el patio de atrás.</p> | PABLO |
| Participación amplia | <p>P.- ¿Y estás con compañeros que no son del Aula Enclave?</p> <p>R.- Algunas veces sí...</p> <p>P.- ¿Con quién?</p> <p>R.- Con Aday... con los chicos de refuerzo y con los chicos del proyecto amigo también...</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Y qué actividades haces en los recreos cuando tienes tiempo libre?</p> <p>R.- Hablar, pasear,... jugar al baloncesto, jugar al fútbol...</p> <p>P.- ¿Y de qué hablan?</p> <p>R.- Lo que hicimos el fin de semana, lo que hacemos en los carnavales de aquí, los de fuera, tanto en la calle... y del día de Canarias... hablamos montón de cosas.</p> | FRAN |

| | | |
|------------------------|--|-------|
| | <p>P.- ¿En el recreo qué más haces?</p> <p>R. - Paseo.</p> <p>P.- ¿Y qué más?</p> <p>R. - Comer.</p> <p>P.- Cuando paseas ¿con quién vas?</p> <p>R. - Con Carla. (Compañera del centro)</p> | PACO |
| | <p>P.- Además de eso también vas a los recreos: ¿Con quién vas?</p> <p>R.- Con Javier, José, Mar...</p> | PEDRO |
| | <p>P.- Y en el recreo ¿Estas con otros compañeros?</p> <p>R.- Sí.</p> <p>P.- ¿En qué actividades?</p> <p>R.- En el Proyecto Amigo.</p> | PEDRO |
| | <p>P.- En el Proyecto Amigo con otros compañeros que no son del Aula Enclave. ¿Y qué tal? ¿Qué hacen allí?</p> <p>R.- Hablar con ellos.</p> <p>P.- ¿Y de qué hablan con ellos?</p> <p>R.- De lo que vas a hacer por la tarde... qué estás haciendo aquí en el instituto...</p> | PEDRO |
| | <p>P.- ¿En qué sitio te gusta estar en el recreo? ¿Te gusta estar con tu compañeros del Aula Enclave o te gusta estar más con el Proyecto Amigo?</p> <p>R.- Proyecto Amigo.</p> | PEDRO |
| Participación estrecha | <p>P.- ¿Y en los recreos con quién estás?</p> <p>R.- Estoy con los chicos de Bea cuando me toca... y de aquí también estoy en los recreos.</p> | FRAN |
| | <p>P.- ¿Con quién te pones en el recreo?</p> <p>R. - José. (Nombra a un compañero del AE)</p> | JESÚS |

ANEXO IV

| | | |
|-----------|--|-------|
| | <p>P.- ¿En el recreo con quién vas?</p> <p>R. - Con Pedro. (Compañero del AE)</p> <p>P.- (...) en el recreo estas con Pedro. ¿Qué hacen?</p> <p>R.-- Mirar... caminar...</p> | PABLO |
| Bienestar | <p>P.- ¿Te gusta estar con ellos? (En referencia a su relación en el recreo con otros compañeros del centro)</p> <p>R. - Sí.</p> | PACO |

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO

CENTRO II, AULA III

ALUMNA: LUCÍA.

CÓDIGO AL1C2AE3

P.: Tú antes de entrar al instituto este, cuando eras pequeña ¿en qué colegio estabas?

R.: En el Paseo de la Habana, en Madrid.

P.: ¿Pero eso era cuando tú estabas en primaria?

R.: No. Yo estuve en primaria, primero pase, en el Madrid estuve en primaria. Después en Madrid, estuve una temporada en primaria, y luego me traspasaron para transición de la vida adulta.

P.: Y cuando tu estuviste en primaria, ¿tú estabas en un colegio ordinario con el resto de los compañeros o has estado en un centro específico?

R.: Cuando yo estaba en Madrid, había niños de diferentes discapacidades. Por ejemplo, algunos profesores... algunos veían un poco pero la mayoría no veían nada. Pero ellos se desplazaban. A parte cuando yo estaba en el cole, a mí una chica que estaba allí me enseñaba a desplazarme por el centro del colegio.

P.: ¿Entonces tú siempre has estado en centros con chicos con discapacidad?

R.: Sí, había algunos de ellos que veían un poquito, y otros que no veían nada.

P.: ¿Te gustaba ese tipo de colegio?

R.: Sí.

P.: ¿Qué es lo que más te gustaba de ese tipo de centros?

R.: Todo, mis compañeros, los educadores, los profesores, los de la cocina, las de las limpieza, todo...

P.: ¿Y qué era lo que no te gustaba del centro?

R.: Me gustaba todo.

P.: ¿Nunca quisiste estar en un centro de chicos que no tuviesen discapacidad?

R.: Me daba igual, yo sinceramente a mí el colegio que me gustaba era el de Madrid, porque el del ANSITE, algunos compañeros me hacían caso pero es que otros compañeros, por ejemplo mis compañeros de clase no

P.: ¿Pero el ANSITE, qué centro era?

R.: Un centro público.

P.: Un centro público, ¿qué estaba en...?

R.: Doctoral

ENREVISTADOR: ¿Y eso fue, antes de estar en el centro específico de la ONCE?

R.: Sí

P.: Y en el Doctoral en el ANSITE, sí tenías compañeros que no tenían discapacidad.

R.: No

P.: ¿Y qué tal fue la experiencia esa?

R.: Bien, la única que tenía discapacidad era yo.

P.: ¿Y qué paso?

R.: Mis compañeros me ayudaban, pero a mi madre le gustaba un profesor de la ONCE, que era ciego total. Claro Marisol ve, y Marisol sabe braille, y él también sabía. Pero no era lo mismo un profesor que ve, a uno que no ve.

P.: ¿Y con tus compañeros qué tal te llevabas?

R.: Bien.

P.: ¿Con todos?

R.: Sí.

P.: ¿Entonces lo que no te gustaba era el profesor que tenías?

R.: No me daba las clases bien, como me las tenía que dar.

P.: Y ahora estas en el aula enclave.

R.: Sí.

P.: ¿Qué es lo más que te gusta del aula enclave?

R.: Pues ahora no sé decirte, por qué me está costando adaptarme. La primera vez que vine al instituto, yo dije... ¿dónde narices estoy? Pero sabes, lo decía para mí. A mí aquí me gusta todo, lo que pasa es que lo que más me gusta es que algunos compañeros, por ejemplo Miriam no me sabe guiar bien. El otro día íbamos por la calle, yo le dije Miriam es para la derecha, casi me estampa, ella sabe que yo no veo, ella no me coge así, me coge así, y a mí así no me tiene que coger, si no digo nada me choco. Lo más normal es que mis compañeros, Sara, David, Carla, Daniel, ellos me saben guiar bien, pero porque se han ido adaptando poco a poco. Ella no, vale yo se que ella es nueva.

P.: Entonces, tú me estabas diciendo, que te costó adaptarte al instituto.

R.: Sí al principio sí.

P.: ¿Por qué?

R.: Porque no sabía lo que me iba a encontrar aquí, cómo iban a ser los profesores. Me acuerdo una vez, que Bea me echo la bronca, no me acuerdo porque fue, claro yo era nueva aquí, me puse nerviosa y empecé a llorar. Mis compañeros me decías, luci por qué estas llorando.

P.: ¿Este es el segundo curso que estas aquí ya?

R.: Sí.

P.: ¿Qué es lo que menos te gusta del aula enclave o del centro?

R.: De por sí, del centro me gusta todo.

P.: ¿Tienes algo que de aquí no te guste, que querrías cambiar?

R.: Hay compañeros, por ejemplo a veces que yo voy por ahí y digo, pi pi paso paso, si yo no hago eso, con mis compañeros me choco, y eso que voy con el bastón. Chacho si tú ves que yo no veo, retírate, es que si no le meto un bastonazo.

P.: ¿A ti nunca te ha dicho nada, por chocarte con ellos?

R.: No. Oh, una vez que choque con uno y soltó una cacho palabrota, y yo...mira este.

P.: ¿A ti te hubiese gustado, o te gustaría que te cambiasen a un aula con otros compañeros, a un aula con mucha gente, con 20 compañeros? Como las aulas por ejemplo, tú haces integración en psicología, entonces a ti te gustaría estar en un aula como ese pero todo el día, que tú estuvieses en esa aula y no matriculada en esa aula enclave.

R.: Sí, pero hasta el mediodía.

P.: ¿Por qué?

R.: Porque, no sé hay gente más, no digo que mis compañeros sean malos, pero a mí no me gustaría estar todo el día. Porque, una, tengo que comer con mi familia, dos, después de comer siempre me tengo que tumbar.

P.: Sí, pero eso es después cuando sales de centro. Yo lo que te pregunto a ti, es que si te gustaría estar en esas aulas matriculada.

R.: Yo por mí sí, pero no sé cómo me van a tratar ahí los compañeros y los profesores.

P.: Hablando de psicología, tú vas por ejemplo, al aula a hacer integración, en a asignatura de psicología. ¿Con qué grupo?

R.: Creo que es con bachillerato o primero de la ESO, no me acuerdo

P.: Yo tengo apuntado aquí, bachillerato, ¿y qué haces en esas clases?

R.: Pues, mis compañeros los de bachiller, hacen sus tareas, y mi tutora me da a mí una revista para que yo me ponga a leer, con la revista braille.

P.: ¿Y tú trabajas con los compañeros de esa aula?

R.: No, porque lo que ellos hacen es distinto. Ten en cuenta, que lo que ellos hacen es en otras clases, entonces claro yo no puedo ir clase por clase para hacer lo que hacen mis compañeros.

P.: En decir, tú cuando estás en esa clase, tú tienes tu trabajo, y a parte esos compañeros tienen otro trabajo diferente.

R.: Sí, diferente al mío.

P.: ¿Y hay algún momento de la clase, qué ustedes hablen, qué haya alguna actividad conjunta?

R.: No sé lo que diga ese día la profe. No recuerdo.

P.: En música tienes también integración.

R.: En música me lo pasó pipa, sobre todo en coro.

P.: ¿Qué tal con tus compañeros allí?

R.: Bien.

P.: ¿Allí si trabajas con tus compañeros?

R.: En el coro sí, y en música también.

P.: ¿Tú prefieres más, este tipo de clases?

R.: Sí.

P.: ¿Qué tú puedas hablar con las personas?

R.: Sí.

P.: Y por ejemplo, en los recreos, ¿qué actividades haces?

R.: Los días que no tengo coro, mis compañeros casi siempre suelen bajar la pelota de baloncesto, pero como yo no puedo, es que a penas que yo quiero sacar mi pelota roja, ya no me dejan. Entonces me pongo con " el Víctor" (aparato de tiflotecnología)

P.: ¿Entonces, tú estás sola en los recreos?

R.: Cuando mis compañeros se ponen a jugar con la pelota me quedo allí sentada con el profe.

P.: Y cuando estas con tus compañeros del aula, y se sientan contigo ¿estás con compañeros del aula enclave, o estas con compañeros del centro?

R.: Con los del aula enclave. Porque por ejemplo, Sara sale al patio de atrás con sus amigos, hay veces que va con Carlos o con Ismael, pero Ismael, ya no la soporto, no me hace caso, bueno me hace caso a veces, sabes con quien más estoy es con Felipe, porque no es lo mismo que estar con Irene, no me sabe llevar, porque yo claro me agacho, pero me cuesta por la escalera.

P.: ¿Y qué sitios te gusta estar del patio?

R.: A mí la verdad, me gusta estar en este centro, una porque esta mi prima Paula.

P.: Y en el patio, ¿en qué patio estás tú?

R.: En el de adelante. Me gusta estar más en el de atrás con mi prima.

P.: ¿Tú quieres decirnos algo más?

R.: Es que no sé.

ALUMNO: EVA

CÓDIGO AL2C2AE3

P. Antes de entrar en el instituto, tú estuviste en el colegio, ¿cómo se llamaba el colegio?

R. Agüimes se llamaba

P. Colegio Agüimes. Y en ese colegio, tú estabas con muchos más compañeros que en el aula enclave. ¿Te gustaba estar en ese colegio?, ¿qué era lo más que te gustaba del colegio?

R. No me gustaba

P. ¿Por qué?

R. Porque a mí me costaba relacionarme con mucha gente, me relacionaba con poca gente.

P. Te relacionabas con poca gente, y tú querías hablar con mucha más gente, jugar con mucha más gente... y ¿por qué no podías?

R. Porque nadie me ayudaba

P. ¿Y los profesores?

R. No, ninguno

P. Y en clase, ¿qué tal te iba, aprobabas?

R. Sí. Yo tenía un psicólogo al día, yo me iba con él, porque era súper listo, me gustaba estar con él y estaba bien.

P. Después del Colegio de Agüimes, fuiste a otro colegio.

R. El del Cruce de Arinaga

P. ¿Y ahí qué tal estuviste?

R. Estaba bien relacionada con Salvador, con M^a Carmen, era súper buena.

P. ¿En esa aula había muchos compañeros? Era un aula ordinaria, no era un aula enclave

R. No. Estaba con mis primas también supe bien, porque estaban mis primas. Estaba Aroa, yo, mucha gente.

P. ¿Entonces ahí, te gustaba más que el Colegio de Agüimes? ¿Te gustaba el aula, con mucha gente?

R. Sí, y una profe súper guay.

P. Luego terminaste en el Cruce de Arinaga y viniste aquí, al aula enclave.

R. Sí, para verlo a ver cómo era. Me gustaba estar aquí. Yo me estaba relacionando con amigos, con Silvia, con Mariola, con Noemí, con Bea y con Octavio.

P. Entonces, empezaste a conocer a la gente del aula enclave cuando estabas en el colegio y decidiste venir aquí al aula enclave. ¿Y qué es lo que más te gusta del aula enclave?

R. Estar con mis amigos.

P. ¿Y qué es lo que menos te gusta?

R. A mí no me gusta la escandalera, del timbre.

P. Mira, una cosa, tú a veces vas con bachillerato por ejemplo a psicología, y vas a música también con 3º ESO, si a ti te dijeran que puedes cambiarte de clase y te puedes ir a la clase de 3º ESO o a la clase de Bachillerato, ¿tú cambiarías el aula enclave por esas aulas?

R. No

P. ¿Por qué no? ¿Preferirías estar aquí en el aula enclave?

R. Sí, porque estoy con Bea y con Gustavo a veces. (Profesora y auxiliar)

P. Mira, vamos a hablar de las asignaturas que tu vas fuera del aula enclave, que tú vas a psicología con bachillerato y vas a música con 3º ESO. ¿Y qué tal esas clases, te gustan?

R. Bien, estar con ellos sí.

P. ¿Por ejemplo, en música?

R. Estamos Lucía, yo, Felipe, Ismael, todos nosotros (En referencia a los compañeros del AE)

P. Están todos ustedes, los del aula enclave. ¿Y qué hacen en la clase de música?

R. Yo en música me gustó el otro día el viernes vaciar el palo.

P. Y cuando hacen las actividades, ¿por qué hacen un montón de actividades en música?

R. Sí

P. Tú con quien estas en las clases de música, con tus compañeros del aula enclave o con los otros.

R. Con los otros.

P. ¿Y te lo pasas bien? ¿Te gusta hacer esas actividades?

R. Sí

P. ¿Y qué tal te relacionas con esos chicos y chicas de 3º ESO?

R. Bien.

P. ¿Se llevan bien contigo, y tú con ellos?

R. Sí, menos Irene (compañera del AE) porque habla mucho. Entonces nosotros no le vamos a mandar a callar, porque la profesora Cristina la manda a callar.

P. ¿Y en Bachillerato quién va, cuando vas a psicología? ¿Vas tu sola?

R. Sí.

P. Vas tú sola a esa clase...

R. Y Lucía también.

P. ¿Y qué es lo que haces en esa clase?

R. Me cuesta decirlo, por qué no sé qué vamos a hacer en clase.

P. No sabes, lo que hacen en clase de psicología.

R. No.

P. Y en la clase de psicología, ¿tú trabajas con otros compañeros?

R. Casi nunca.

P. ¿Y qué haces?

R. Porque yo a veces, pues no sé.

P. Tú llegas a clase, y a ti te marcan unas actividades.

R. Sí, las que manda Bea.

P. Sí, las actividades que manda tu profesora del aula enclave. ¿Y a ti te gustan esas clases?

R. Sí, son más tranquilas.

P. Mira, y en los recreos, ¿Con quién sueles estar tú, todos los recreos?

R. Yo sola, a veces, pero como los lunes no tengo tiempo estoy en coro con Lucía y con Ismael y más nadie

P. ¿Y cuando no estás en el coro?

R. Tengo amigos.

P. ¿Tienes amigos que no son del aula enclave, son de fuera?

R. Sí.

P. ¿Y de qué hablan y qué hacen en el recreo?

R. Yo con Selene estábamos el otro día hablando de los caballos, me gustan los caballos.

P. ¿En qué sitios te gusta estar del recreo?

R. Estar con mis amigos. Yo con Selene estábamos el otro día hablando de los caballos, me gustan los caballos.

P. ¿En qué sitio del recreo?, en el parque de aquí, en el parque de arriba...

R. En el patio de aquí.

ALUMNO: IRENE.

CÓDIGO AL3C2AE3

P. Tú cuando empezaste en el colegio, ¿el colegio cómo se llamaba?

R. Policarpo Báez

P. Se llamaba Policarpo Báez

R. Sí.

P. Y allí, ¿cuántos compañeros tenías en clase?

R. Muchos éramos 20 y algo

P. ¿Estabas en un aula ordinaria?

R. Sí

P. ¿Qué recuerdos tienes tú de ese colegio? ¿Te gusto, no te gusto?

R. Nada

P. ¿Por qué?

R. Desde que repetí cuarto.

P. ¿Por qué, qué te pasó?

R. Porque, no podía ir con nadie.

P. ¿Por qué no tenías amigos?

R. Sí tenía, pero habían compañeras que no quería que yo me fuera con nadie, si no hacía lo que querían se enfadaban conmigo, me querían para ellas solas, eso me sentía mal.

P. ¿Y con los profesores, cómo estabas? ¿Estabas bien?

R. Sí.

P. Entonces, lo que tuviste fueron algunos percances con algunos compañeros allí en el colegio, tuviste algún problema. ¿Y después del colegio, fuiste a...?

R. Doctoral

P. ¿Eso qué es un instituto?

R. Sí

P. ¿Y qué estudiaste allí en el Doctoral?

R. Matemáticas, lengua, plástica.

P. ¿En qué curso estabas, te acuerdas?

R. Repetí 1º de la ESO, hasta 2º

P. ¿Estabas con muchos compañeros, en un aula ordinaria?

R. Sí

P. ¿Y qué tal fue la experiencia allí, en el Doctoral?

R. Pues, me sentía mucho mejor, porque estaba con distintos compañeros

P. ¿Y con los profesores?

R. También.

P. ¿Te gusto mucho el instituto del Doctoral?

R. Sí

P. Y luego, ¿te cambiaste a otro, al de Gran Canaria? ¿Por qué te cambiaste?

R. Por qué, allí en el Doctoral no hacía nada, y siempre estaba un poco haciendo la tonta, interrumpiendo a los compañeros, me echaron y me enviaron para el otro.

P. ¿Y te enviaron al de Gran Canaria?

R. Sí

P. ¿Y en el de Gran Canaria, cuántos compañeros tenían en la clase?

R. Sí, del otro grupo había 12, y nosotros me parece que éramos muchos.

P. ¿Y qué hacían allí en el instituto éste?

R. Pues lo pasaba mal también.

P. ¿Por qué?

R. Porque había varios niños que no me dejaban hacer nada.

P. ¿Qué te decían?

R. Me molestaban.

P. ¿Y los profesores no hacían nada?

R. Espera, y también tenía una compañera que me quería pegar, porque un día a principio de curso, me aparte de ella, me aleje de su trabajo, que ella era la encargada, y desde ahí no me perdonó todo el año.

P. ¿Y los profesores, no decían nada?

R. Y lo pasé muy mal también, y los profesores hablaban con ella, que si me perdonaba, y no había forma de que me perdonará.

P. Entonces los profesores intentaban apoyarte para que tu estuviese bien, pero no se podía hacer nada.

R. No

P. ¿Y luego, te viniste aquí, al instituto de vecindario, al aula enclave, con el resto de tus compañeros? ¿Y, qué es lo más que te gusta del aula enclave?

R. Pues, espera a ver que te digo

P. ¿Estás bien en el aula enclave?

R. Eh, sí que estoy bien pero, a ver cómo te lo explico. Bueno a mí con la que más me siento a gusto de la clase y me gusta apoyarla es a Lucía, la de la clase. Y después, a los demás compañeros...

P. ¿Pero se llevan mal contigo los compañeros?

R. Que me imagino cosas de ellos, que si van a llegar y me van a decir, no sé.

P. ¿Pero te gusta estar en el aula enclave? ¿Cuando estás aquí estudiando estás relajada? ¿Te sientes bien, o te sientes mal?

R. Tú sabes lo que a mí no me gusta de ahí, que no me gusta venir los martes.

P. ¿Por qué?

R. Porque tenemos piscina

P. ¿Y a ti te gustaría estar más en otro aula, por ejemplo tú haces música con 3º de la ESO no?

R. Sí, los viernes a última hora.

P. ¿Pues a ti te gustaría más, estar en 3º ESO, con ese grupo, o seguir en el aula enclave?

R. Aquí

P. ¿Por qué no te gusta que te cambien con 3º ESO?

R. ¿Por qué me tengo que cambiar?

P. No sé, a lo mejor te gusta estar con otra gente. Mira, entonces tú haces música con 3º ESO, ¿qué haces con esa clase?

R. Pues, música, cantamos, tocamos el tambor y estamos nada más que media hora, por qué nos viene a buscar la guagua a nosotros.

P. Y cuando estás allí, ¿tú estás con más compañeros del aula enclave?

R. Sí.

P. ¿Con quién?

R. Con todos. Menos la otra aula enclave.

P. Y cuando estás en la clase de música, ¿tú con quién te pones, con los compañeros del aula enclave o con los compañeros de 3º ESO?

R. Con los de 3º de la ESO. Porque me llaman las niñas las de 3º.

P. ¿Y te gusta, estar con ellas?

R. Sí.

P. Y después, cuando vas al recreo, ¿tú con quién estás en el recreo?

R. Pues, yo llevo días, que me estoy poniendo en la puerta, me siento en la puerta de mi clase y ahí me quedo hasta que suena el timbre.

P. ¿Y siempre estás sola entonces, o estás con más compañeros?

R. Bueno a veces con sexto de vez en cuando, con mis compañeros, con los de mi clase.

P. ¿Nunca estás con gente que no sea de tu clase, gente de otras clases?

R. Sí, con mucha gente.

P. ¿Te acuerdas de algunos nombres?

R. Pues estoy con una chica que se llama Ana y la otra lleva un nombre un poco raro.

P. ¿Y qué es lo que hacen en el recreo, de qué hablan?

R. Pues yo a veces les invito a baloncesto, pero ellas dicen que no les gusta.

P. ¿Y te lo pasas bien en el recreo?

R. No, un poco aburrido.

P. ¿Por qué?

R. Porque me siento aburrida.

ALUMNO: FELIPE.

CÓDIGO AL4C2AE3

P. Vamos hablar un poquito de cuando tu estuviste en el colegio, ¿cómo se llamaba tú colegio?

R. Tagoror.

P. El colegio Tagoror, vale. ¿Y tú allí estabas con muchos compañeros?

R. Sí

P. Con 20 compañeros por lo menos, vale, estabas en el aula ordinaria con mucha gente, ¿y qué tal fue la experiencia esa, te gusto el colegio?

R. Sí

P. ¿Qué fue lo más que te gusto del Colegio?

R. El Patio

P. ¿Y por qué?

R. Porque jugaba al fútbol.

P. ¿Y qué era lo que no te gustaba?

R. Nada.

P. ¿No había nada que no te gustase?

R. No

P. Cuando tú terminaste el colegio, ¿a dónde fuiste?

R. Aquí, al IES de Vecindario.

P. ¿Y en este instituto, tú entraste al aula enclave directamente?

R. No, entre en primero.

P. Entraste en 1º eso, primero hiciste 1º de la eso

R. Y luego 2º del Eso

P. ¿Y repetiste alguna vez?

R. Sí

P. A ver, ¿entraste en 1º, y repetiste 1º?

R. No 1º b y luego 2º b

P. ¿Y cuando repetiste?

R. En 2º, cuando tenía 14 años

P. Y cuando estabas en 1º y en 2º, ¿te gustaban las clases?

R. Sí.

P. ¿Qué era lo que hacías allí?

R. Trabajar

P. ¿Tus compañeros qué tal?

R. Bien

P. ¿Te ayudaban?

R. Sí

P. ¿Todos te ayudaban?

R. Todos

P. ¿Y los profesores? ¿Qué tal con tus profesores?

R. Bien

P. ¿Te gustaba estar en 1º y en 2º?

R. Sí

P. Luego, cuando terminaste 1º y 2º ESO, ¿viniste a...?

R. Al aula enclave

P. ¿Y qué tal?

R. Bien

P. ¿Te gusta el aula enclave?

R. Sí

P. ¿Qué es lo que más te gusta?

R. El patio

P. No, pero en el aula enclave, ¿qué es lo que más te gusta?

R. Trabajar

P. ¿Qué más?

R. Saludar a mis compañeros, hacer la compra.

P. ¿Y qué es lo que no te gusta?

R. Nada

P. Una cosa, si pudieses ahora cambiarte del aula enclave al aula de la ESO, ¿tú te cambiarías?

R. No

P. ¿Por qué?

R. Porque tengo 21

P. ¿Pero si te dejasen ir a bachillerato o a 4º ESO?

R. No, porque yo quiero ir a la orla de los 21

P. Vale

R. Lo que pasa, es que tengo la carrera de estudio

P. Mira, tú estás yendo a educación física con 3º ESO, y a música con 3º ESO, ¿qué tal las clases de educación física? ¿Qué hacen allí?

R. Bien, jugar al Rugby

P. Y tú cuando estás en educación física, ¿vas con alguien más del aula enclave?

R. No, solo con mis compañero de 3º.

P. ¿Y en música?

R. Con el aula enclave

P. Y cuando tú vas a clase de música con 3º ESO, ¿con quién te sientas?

R. Al lado de un chico

P. Un chico que no es de tu clase, ¿es de la otra clase?

R. Sí, es de la otra clase

P. ¿Y qué tal, trabajan juntos?

R. Sí

P. ¿Y qué tal es?

R. Bien

P. ¿Te gusta?

R. Sí.

P. Y cuando te vas a los recreos, que es lo que más te gusta a ti, ¿tú con quién estas en los recreos?

R. Con Ismael

P. Con Ismael, que es tu compañero del aula enclave, ¿y con quién más estás?

R. Con Irene

P. Con Irene, que también es tu compañera del aula enclave, ¿y estás con otros compañeros que no sean del aula enclave?

R. No.

P. ¿Y qué actividades haces en el recreo?

R. Jugar al brille y al baloncesto

P. ¿Te aburres al baloncesto?

R. No

P. ¿Y en qué patio te gusta estar más?

R. En el de adelante

P. ¿Por qué?

R. Porque es donde están las porterías

P. ¿Mira te gusto la entrevista?

R. Sí

P. ¿Te pareció difícil?

R. No

P. ¿Quieres decir algo más?

R. No.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 2 |
| Aula | 3 |
| Entrevistado | ALUMNADO |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIAS ANTERIORES Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | |
|-------------------------------|---|--------|
| Satisfacción en Primaria | P. ¿Y con los profesores, cómo estabas? ¿Estabas bien? R. Sí. | EVA |
| | P. Después del Colegio de X, fuiste a otro colegio. (...) P. ¿Y ahí qué tal estuviste? R. Estaba bien relacionada con Salvador, con M ^{ra} Carmen, era súper buena. | EVA |
| | P. ¿Entonces ahí, te gustaba más que el Colegio de X? ¿Te gustaba el aula, con mucha gente? R. Sí, y una profe súper guay. | EVA |
| | ¿y qué tal fue la experiencia esa, te gusto el colegio? R. Sí P. ¿Qué fue lo más que te gusto del Colegio? R. El Patio P. ¿Y por qué? R. Porque jugaba al fútbol. | FELIPE |
| Insatisfacción en Primaria | P. Colegio Agüimes. Y en ese colegio, tú estabas con muchos más compañeros que en el aula enclave. ¿Te gustaba estar en ese colegio?, ¿qué era lo más que te gustaba del colegio? R. No me gustaba | EVA |

| | | |
|-------------------------|--|--------|
| | <p>R. Porque a mí me costaba relacionarme con mucha gente, me relacionaba con poca gente.</p> <p>P. Te relacionabas con poca gente, y tú querías hablar con mucha más gente, jugar con mucha más gente... y ¿por qué no podías?</p> <p>R. Porque nadie me ayudaba</p> | EVA |
| | <p>P. ¿Y los profesores? (Preguntando si le ayudaban)</p> <p>R. No, ninguno</p> | EVA |
| | <p>P. ¿Qué recuerdos tienes tú de ese colegio? ¿Te gusto, no te gusto?</p> <p>R. Nada</p> | IRENE |
| | <p>P. ¿Por qué, qué te pasó?</p> <p>R. Porque, no podía ir con nadie.</p> <p>P. ¿Por qué no tenías amigos?</p> <p>R. Sí tenía, pero habían compañeras que no quería que yo me fuera con nadie, si no hacía lo que querían se enfadaban conmigo, me querían para ellas solas, eso me sentía mal.</p> | IRENE |
| | <p>P.: ¿Nunca quisiste estar en un centro de chicos que no tuviesen discapacidad? (Pasó de un centro ordinario a un centro de la O.N.C.E)</p> <p>R.: Me daba igual, yo sinceramente a mí el colegio que me gustaba era el de Madrid, porque el Colegio X, algunos compañeros me hacían caso pero es que otros compañeros, por ejemplo mis compañeros de clase no</p> | LUCIA |
| Bienestar en Secundaria | <p>P. Y cuando estabas en 1º y en 2º, ¿te gustaban las clases?</p> <p>R. Sí.</p> | FELIPE |
| | <p>P. ¿Tus compañeros qué tal?</p> <p>R. Bien</p> <p>P. ¿Te ayudaban?</p> <p>R. Sí</p> <p>P. ¿Todos te ayudaban?</p> <p>R. Todos</p> | FELIPE |

| | | |
|-------------------------------|---|--------|
| | <p>P. ¿Y los profesores? ¿Qué tal con tus profesores?</p> <p>R. Bien</p> | FELIPE |
| | <p>P. ¿Y qué tal fue la experiencia allí, en el Doctoral?</p> <p>R. Pues, me sentía mucho mejor, porque estaba con distintos compañeros</p> | IRENE |
| | <p>P. ¿Y con los profesores?</p> <p>R. También.</p> | IRENE |
| Malestar en Secundaria | <p>P. Y luego, ¿te cambiaste a otro, al de Gran Canaria? ¿Por qué te cambiaste?</p> <p>R. Por qué, allí en el Doctoral no hacía nada, y siempre estaba un poco haciendo la tonta, interrumpiendo a los compañeros, me echaron y me enviaron para el otro.</p> | IRENE |
| | <p>P. ¿Y qué hacían allí en el instituto éste?</p> <p>R. Pues lo pasaba mal también.</p> <p>P. ¿Por qué?</p> <p>R. Porque había varios niños que no me dejaban hacer nada.</p> | IRENE |
| | <p>R. Espera, y también tenía una compañera que me quería pegar, porque un día a principio de curso, me aparte de ella, me aleje de su trabajo, que ella era la encargada, y desde ahí no me perdonó todo el año.</p> | IRENE |
| | <p>P. ¿Y los profesores, no decían nada?</p> <p>R. Y lo pasé muy mal también, y los profesores hablaban con ella, que si me perdonaba, y no había forma de que me perdonará.</p> | IRENE |
| | | |
| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
| Conciencia de la discapacidad | <p>P.: Y cuando tu estuviste en primaria, ¿tú estabas en un colegio ordinario con el resto de los compañeros o has estado en un centro específico?</p> <p>R.: Cuando yo estaba en Madrid, había niños de diferentes discapacidades. (...)</p> | LUCIA |

| | | |
|-------------------------------|---|--------|
| | <p>P.: ¿Y qué tal fue la experiencia esa?</p> <p>R.: Bien, la única que tenía discapacidad era yo.</p> | LUCIA |
| | <p>P.: ¿Y qué paso?</p> <p>R.: Mis compañeros me ayudaban, pero a mi madre no le gustaba un profesor de la ONCE, que era ciego total. Claro Marisol ve, y Marisol sabe braille, y él también sabía. Pero no era lo mismo un profesor que ve, a uno que no ve.</p> | LUCIA |
| | <p>P.: ¿Y tú trabajas con los compañeros de esa aula? (Hablando de una actividad integradora que realiza en una asignatura con grupo ordinario)</p> <p>R.: No, porque lo que ellos hacen es distinto. Ten en cuenta, que lo que ellos hacen es en otras clases, entonces claro yo no puedo ir clase por clase para hacer lo que hacen mis compañeros.</p> | LUCIA |
| Motivación hacia la actividad | <p>P. (...), pero en el aula enclave, ¿qué es lo que más te gusta?</p> <p>R. Trabajar</p> | FELIPE |
| Rechazo hacia la actividad | <p>R. Tú sabes lo que a mí no me gusta de ahí, que no me gusta venir los martes.</p> <p>P. ¿Por qué?</p> <p>R. Porque tenemos piscina</p> | IRENE |
| | <p>P.: ¿Qué es lo más que te gusta del aula enclave?</p> <p>R.: Pues ahora no sé decirte, por qué me está costando adaptarme.</p> | LUCIA |
| Compañerismo | <p>P. Entonces, empezaste a conocer a la gente del aula enclave cuando estabas en el colegio y decidiste venir aquí al aula enclave. ¿Y qué es lo que más te gusta del aula enclave?</p> <p>R. Estar con mis amigos.</p> | EVA |
| | <p>P. ¿Estás bien en el aula enclave?</p> <p>R. Eh, sí que estoy bien pero, a ver cómo te lo explico. Bueno a mí con la que más me siento a gusto de la clase y me gusta apoyarla es a Lucía, la de la clase. Y después, a los demás compañeros...</p> | IRENE |

| | | |
|-----------------------------------|---|--------|
| Predilección por el aula enclave | <p>P. Mira, una cosa, tú a veces vas con bachillerato por ejemplo a psicología, y vas a música también con 3º ESO, si a ti te dijeran que puedes cambiarte de clase y te puedes ir a la clase de 3º ESO o a la clase de Bachillerato, ¿tú cambiarías el aula enclave por esas aulas?</p> <p>R. No</p> | EVA |
| | <p>P. Luego, cuando terminaste 1º y 2º ESO, ¿viniste a...?</p> <p>R. Al aula enclave</p> <p>P. ¿Y qué tal?</p> <p>R. Bien</p> <p>P. ¿Te gusta el aula enclave?</p> <p>R. Sí</p> | FELIPE |
| | <p>P. Una cosa, si pudieses ahora cambiarte del aula enclave al aula de la ESO, ¿tú te cambiarías?</p> <p>R. No</p> <p>P. ¿Por qué?</p> <p>R. Porque tengo 21</p> | FELIPE |
| | <p>P. ¿Pues a ti te gustaría más, estar en 3º ESO, con ese grupo, o seguir en el aula enclave?</p> <p>R. Aquí</p> | IRENE |
| | <p>P.: ¿Este es el segundo curso que estas aquí ya?</p> <p>R.: Sí.</p> <p>P.: ¿Qué es lo que menos te gusta del aula enclave o del centro?</p> <p>R.: De por sí, del centro me gusta todo.</p> | LUCIA |
| Preferencia por el aula ordinaria | <p>P.: Sí, pero eso es después cuando sales de centro. Yo lo que te pregunto a ti, es que si te gustaría estar en esas aulas matriculada. (En referencia al aula ordinaria)</p> <p>R.: Yo por mí sí, pero no sé cómo me van a tratar ahí los compañeros y los profesores.</p> | LUCIA |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| Tópico. categ. | INCLUSIÓN EN EL AULA ORDINARIA | |
|----------------------------------|--|--------|
| Actividades en el aula ordinaria | <p>P. Mira, tú estás yendo a educación física con 3º ESO, y a música con 3º ESO, ¿qué tal las clases de educación física? ¿Qué hacen allí?</p> <p>R. Bien, jugar al Rugby</p> | FELIPE |
| | <p>P. Mira, entonces tú haces música con 3º ESO, ¿qué haces con esa clase?</p> <p>R. Pues, música, cantamos, tocamos el tambor y estamos nada más que media hora, por qué nos viene a buscar la guagua a nosotros.</p> | IRENE |
| Aislamiento por la actividad | <p>R.: Pues, mis compañeros los de bachiller, hacen sus tareas, y mi tutora me da a mí una revista para que yo me ponga a leer, con la revista braille.</p> | LUCIA |
| | <p>P. Y en la clase de psicología, ¿tú trabajas con otros compañeros?</p> <p>R. Casi nunca.</p> <p>P. ¿Y qué es lo que haces en esa clase?</p> <p>R. Me cuesta decirlo, por qué no sé qué vamos a hacer en clase.</p> <p>P. No sabes, lo que hacen en clase de psicología.</p> <p>R. No.</p> | EVA |
| Interacción abierta | <p>P. Tú con quien estas en las clases de música, con tus compañeros del aula enclave o con los otros.</p> <p>R. Con los otros.</p> | EVA |
| | <p>P. Y tú cuando estás en educación física, ¿vas con alguien más del aula enclave?</p> <p>R. No, solo con mis compañero de 3º.</p> | FELIPE |
| | <p>P. Y cuando estás en la clase de música, ¿tú con quién te pones, con los compañeros del aula enclave o con los compañeros de 3º ESO?</p> <p>R. Con los de 3º de la ESO. Porque me llaman las niñas, las de 3º.</p> | IRENE |
| | <p>P. ¿Y qué tal, trabajan juntos?</p> <p>R. Sí</p> | FELIPE |

| | | |
|---------------------------------|---|--------|
| | <p>P.: ¿Qué tal con tus compañeros allí?</p> <p>R.: Bien.</p> <p>P.: ¿Allí si trabajas con tus compañeros?</p> <p>R.: En el coro sí, y en música también.</p> | LUCIA |
| Relaciones positivas | <p>P. ¿Y qué tal te relacionas con esos chicos y chicas de 3º ESO?</p> <p>R. Bien.</p> | EVA |
| | <p>P. Un chico que no es de tu clase, ¿es de la otra clase?</p> <p>R. Sí, es de la otra clase</p> <p>P. ¿Y qué tal es?</p> <p>R. Bien</p> <p>P. ¿Te gusta?</p> <p>R. Sí.</p> | FELIPE |
| | <p>P. ¿Y te gusta, estar con ellas?</p> <p>R. Sí.</p> | IRENE |
| Satisfacción por la experiencia | <p>P. Mira, vamos a hablar de las asignaturas que tu vas fuera del aula enclave, que tú vas a psicología con bachillerato y vas a música con 3º ESO. ¿Y qué tal esas clases, te gustan?</p> <p>R. Bien, estar con ellos sí.</p> | EVA |
| | <p>R.: En música me lo pasó pipa, sobre todo en coro.</p> | LUCIA |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN LOS RECREOS | |
| Ubicación de la acción | <p>P. ¿En qué sitio del recreo?, en el parque de aquí, en el parque de arriba...</p> <p>R. En el patio de aquí. (El más cercano al Aula Enclave)</p> | EVA |
| | <p>P. ¿Y en qué patio te gusta estar más?</p> <p>R. En el de adelante</p> | FELIPE |

| | | |
|------------------------|---|--------|
| | <p>P.: Y en el patio, ¿en qué patio estás tú?</p> <p>R.: En el de adelante. (El más cercano al Aula Enclave) Me gusta estar más en el de atrás con mi prima.</p> | LUCIA |
| Participación amplia | <p>P. ¿Tienes amigos que no son del aula enclave, son de fuera?</p> <p>R. Sí.</p> <p>P. ¿Y de qué hablan y qué hacen en el recreo?</p> <p>R. Yo con Selene estábamos el otro día hablando de los caballos, me gustan los caballos.</p> | EVA |
| | <p>P. ¿Nunca estás con gente que no sea de tu clase, gente de otras clases?</p> <p>R. Sí, con mucha gente.</p> <p>P. ¿Te acuerdas de algunos nombres?</p> <p>R. Pues estoy con una chica que se llama Ana y la otra lleva un nombre un poco raro.</p> | IRENE |
| Participación estrecha | <p>P. Y cuando te vas a los recreos, que es lo que más te gusta a ti, ¿tú con quién estas en los recreos?</p> <p>R. Con Ismael</p> <p>P. Con Ismael, que es tu compañero del aula enclave, ¿y con quién más estás?</p> <p>R. Con Irene</p> <p>P. Con Irene, que también es tu compañera del aula enclave, ¿y estás con otros compañeros que no sean del aula enclave?</p> <p>R. No.</p> | FELIPE |
| | <p>P. ¿Y qué actividades haces en el recreo?</p> <p>R. Jugar al brille y al baloncesto.</p> | FELIPE |
| | <p>P.: Y cuando estas con tus compañeros del aula, y se sientan contigo ¿estás con compañeros del aula enclave, o estas con compañeros del centro?</p> <p>R.: Con los del aula enclave.</p> | LUCIA |

ANEXO IV

| | | |
|----------|---|-------|
| Soledad | <p>P. Mira, y en los recreos, ¿Con quién sueles estar tú, todos los recreos?</p> <p>R. Yo sola, a veces, pero como los lunes no tengo tiempo estoy en coro con Lucía y con Ismael y más nadie</p> | EVA |
| | <p>P. Y después, cuando vas al recreo, ¿tú con quién estás en el recreo?</p> <p>R. Pues, yo llevo días, que me estoy poniendo en la puerta, me siento en la puerta de mi clase y ahí me quedo hasta que suena el timbre.</p> | IRENE |
| | <p>P. ¿Y qué es lo que hacen en el recreo, de qué hablan?</p> <p>R. Pues yo a veces les invito a baloncesto, pero ellas dicen que no les gusta.</p> | IRENE |
| | <p>P.: Y por ejemplo, en los recreos, ¿qué actividades haces?</p> <p>R.: Los días que no tengo coro, mis compañeros casi siempre suelen bajar la pelota de baloncesto, pero como yo no puedo, es que a penas que yo quiero sacar mi pelota roja, ya no me dejan. Entonces me pongo con" el Víctor" (aparato de tiflotecnología)</p> | LUCIA |
| Malestar | <p>P. ¿Y te lo pasas bien en el recreo?</p> <p>R. No, un poco aburrido.</p> <p>P. ¿Por qué?</p> <p>R. Porque me siento aburrida.</p> | IRENE |

ANEXO V

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE FAMILIARES



TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A FAMILIAS

CENTRO I, AULA I

FAMILIAR: **Madre de Mar**

CÓDIGO: FM1C1AE1

Entrevistador

¿Crees que esta modalidad de escolarización de aulas enclave es idónea para las necesidades y características que tiene su hija?

Madre de Mar

Es idónea, para todo lo que hay, es lo único que hay. Para mi hija en concreto es lo más adaptado que hay.

Entrevistador

¿Qué ventajas crees que tiene esta modalidad de escolarización?

Madre de Mar

Ventajas, es que al ser un grupo pequeño están más pendientes, tienen profesionales mejor preparados. Lo ideal sería que estuvieran todos los niños en un aula, con y sin discapacidad, que sé que hay proyectos en otros países que funcionan.

Entrevistador

¿Qué limitaciones o desventajas cree que puede tener esta modalidad de escolarización?

Madre de Mar

Están un poco fuera, apartados, es lo único, debería de haber más actividades en común.

Entrevistador

Estabas diciendo que en otros países, que hay otro tipo de modalidades, ¿preferiría que su hija estuviese en un aula ordinaria?

Madre de Mar

Si funcionara sí, funcionando bien.

Entrevistador

¿Y qué crees tú que necesitaría esa aula para que funcionase bien?

Madre de Mar

Pues, que tanto el profesorado como el alumno estuviera implicado en el tema de discapacidad, de convivir, de ayudarse unos a otros, de las desventajas que tiene esta persona, pues que pueda tener una ventaja, que me pueda ayudar a mí, como ha estado ella hasta toda la primaria, ha funcionado así.

Entrevistador

Entonces, ¿cree que existe diferencia entre la integración en el aula ordinaria en primaria y en secundaria?

Madre de Mar

Bastante.

Entrevistador

¿Qué ejemplos puedes contarnos, así?

Madre de Mar

Tienes que tener en cuenta que los niños entran en la adolescencia, hay más problemas, entonces es más conflictivo, y son muchos niños para un aula, y el profesorado de secundaria, no todos tienen la vocación.

Entrevistador

Por último, ¿cree que esta modalidad de escolarización, promueve la integración de su hija?

Madre de Mar

Promueve, a ver, una pequeña parte sí, de hecho están aquí en el mismo centro, por esa parte sí y por las pocas actividades que se realizan en común. Por lo demás como enseñanza, no.

FAMILIAR: Padre de David

CÓDIGO: FM2C1AE1

Entrevistador

¿Crees que la modalidad de escolarización de Aulas enclave es idónea para las necesidades y características que tiene tu hijo?

Padre de David

Parte sí y parte no. No podré decirte sí, o sea, sí hay una parte que es como un apoyo muy grande en realidad, pero en realidad mi hijo, o sea en caso, cada niño tiene su condición, yo creo que mi hijo me rinde más, y por lo tanto lo están pasando a otras aulas, porque el niño tiene bastantes expectativas.

Entrevistador

¿Qué ventajas crees que puede tener esta modalidad de escolarización, del aula enclave?

Padre de David

Por los niños, o sea que no lo ves tú en un aula regular. En un aula regular son muchos niños y el profesor no puede atenderlos tan individualizados como en un aula enclave.

Entrevistador

¿Y qué limitaciones cree que puede tener este tipo de modalidad?

Padre de David

La verdad que no consigo ninguna ahorita.

Entrevistador

¿Usted preferiría que su hijo estuviese en un aula ordinaria a tiempo completo?

Padre de David

David sí, ahora sí, porque inicialmente cuando yo empecé con esto, o sea inicialmente empecé en Venezuela, y era más instituto especializado con niños con mayores problemas. Ahora claro, estamos en la edad de aula enclave, eso lo estoy viendo yo

ahorita, y empezamos a trabajar con él, pero con la esperanza de que el niño se viera en un aula regular, se normalizara, se regulara y empezara en un aula regular.

Entrevistador

Si preferiría que estuviese en un aula ordinaria, ¿qué cree que debería de mejorar, o que aspectos se deberían de tener en cuenta en el aula ordinaria, para atender bien?

Padre de David

Siempre necesitamos un poco de apoyo, porque no es lo mismo, claro el está muy incentivado con el aula regular, pero son muchos alumnos y el profesor no puede dedicarle el tiempo exclusivo para él. Entonces, un apoyo, aparte de eso, un apoyo. Después de salir de su aula regular, un apoyo como el aula enclave también con un auxiliar o con un profesor.

Entrevistador

¿Cree que esta modalidad de escolarización, promueve la integración de su hijo?

Padre de David

Sí, bueno en mi caso yo lo estoy viendo, por primera vez, y bien precisamente este año estoy todavía experimentándolo, porque él nunca lo habían hecho esto que están haciendo ahorita con el niño, de ponerlo en aulas regulares, y x materiales adaptándolo a el niño, a ver cómo el niño va evolucionándose en el aula.

FAMILIAR: Madre de Judith

CÓDIGO: FM3C1AE1

Entrevistador

¿Crees que la modalidad de escolarización de Aulas enclave es idónea para las necesidades y características que tiene su hija?

Madre de Judith

Siempre se puede estar mejor, y siempre se puede estar peor. Sé que en este momento lo que tenemos es plaza, yo creo que sí, que es lo más idóneo.

Entrevistador

¿Qué ventajas le ves tú al aula enclave?

Madre de Judith

La atención personalizada sobre todo, una infinidad de cosas que trabajan, autonomía personal y el tránsito a la vida adulta, montón de cosas que en otro tipo de centro, a lo mejor no trabajan de forma tan específica, pero también podrían haber más

Entrevistador

¿Qué limitaciones o desventajas le ves tú que pueda tener el aula enclave?

Madre de Judith

Desventajas, creo que ninguna, ahora que podría tener muchísimas más ventajas pero la falta de medios ahora no nos deja. Desventajas ninguna, o sea yo miró hacia atrás hace diez años y era imposible que un niño con Síndrome de Down te lo encontrarás en un aula especial como ésta. Entonces si soy realista, digo mira esto es muchísimo mejor que los niños de Síndrome de Down de hace 10 años. Ahora miras para fuera, Madrid, Barcelona... centros específicos para ellos exclusivamente, potenciando sus capacidades, entonces claro... dices pues que mal estoy. Pero bueno, aquí en los que tengo, en mi entorno yo estoy muy contenta, porque tengo lo mejor.

Entrevistador

¿Preferirías que su hija, estuviese en un aula ordinaria, en lugar de en un aula enclave?

Madre de Judith

No, la experiencia ha sido caótica, o sea, para mí la integración en una ordinaria es todo de palabras, a la hora de la verdad mi experiencia en los 11 años que la niña ha estado años escolarizadas en un aula ordinaria, cariño todo el del mundo, pero nada más, la atención pedagógica ninguna, ha sido un abandono total, y han sido once años... Si hubieran más aulas enclave en primaria, pero no tuve la oportunidad de acceder a ellas.

Entrevistador

Incluso, con lo que estás comentado sobre la integración en el aula ordinaria, ¿Crees que hay diferencia o que hubo diferencias, entre primaria y secundaria en cuanto a la integración?

Madre de Judith

Peor, sí. Mientras la diferencia de edad, en los niños, de edad psicológica es más corta, las carencias son menores. Quiero decirte, que cuando la niña entro en infantil, yo no tenía ninguna tipo de carencias, la trataban de la misma forma, pero conforme va progresando con la edad mental de los niños, pues las carencias van siendo bastante notorias. Ten en cuenta, que ella es una niña en medio de veinte y bueno las prioridades hacen que se dedique uno más, a los otros 19 que a las necesidades específicas de ese. O sea, es todo politiqueo, queda muy bonito en teoría, pero en la práctica todavía le queda muchísimo, pero bueno por algo se empieza. La diferencia con aula enclave es bastante notoria.

Entrevistador

¿Qué pedirías tú por ejemplo?

Madre de Judith

Que hubiera más aulas enclave de primaria

Entrevistador

Si su hija estuviese ahora misma en un aula ordinaria, ¿qué mejorarías?

Madre de Judith

En estos momentos con la formación que Judith tiene previa al aula enclave, no tiene cabida. Tengo que ser realista, a lo mejor si hubiera sido de otra forma, en primaria y en infantil pues a lo mejor sí, pero desgraciadamente no ha sido así.

Entrevistador

¿Cree que esta modalidad de escolarización, promueve la integración de su hija?

Madre de Judith

Sí.

Entrevistador

¿En qué sentido? ¿Cómo lo percibe usted?

Madre de Judith

Lo percibo primero porque potencian toda su autonomía, su seguridad en sí misma, es también un lugar donde se pueden mezclar con actividades con los otros niños. Vuelvo y te repito, si esto se hubiera hecho desde un principio, hubiera sido algo tan natural que la niña seguiría en un Instituto ordinario, integral. Las carencias, vienen de atrás, con lo cual esto llega, pero llego a destiempo, pero también podrían haber no llegado, entonces soy conformista en ese sentido, que podría haber estado mejor, pero también podría haber estado muchísimo peor. Tú lo ves por ahí fuera, ves la cantidad de niños, no hay que irse tan lejos, sino en determinadas provincias de la península donde efectivamente, los niños con Síndrome de Down llegan con una madurez suficiente para estar integrados en un aula de secundaria, con su apoyo de PT, pero consiguen muchísimo más. Aquí, los números cantan, yo creo que con una mano sobran dedos para decirte cuantos han llegado a acabar lo que es la secundaria integradora en un instituto. Eso, es a lo que voy, porque hay una carencia de atrás. Ojala los niños, que nazcan ahora, tengan el camino más fácil. Si ese es el motivo por el que yo estoy pasando esta entrevista, pues mira que Judith ha nacido con ese fin, pero que sí creo que se debe ir mucho más atrás, para que esto camine.

FAMILIAR: **Madre de Juan**

CÓDIGO: FM4C1AE1

Entrevistador

¿Crees que esta modalidad de escolarización de Aula enclave es idónea para las necesidades que tiene su hijo?

Madre de Juan

Sí, idónea quiere decir que está bien, sí sí...

Entrevistador

¿Qué ventajas cree que tiene esta modalidad de escolarización?

Madre de Juan

Yo la vea buena, porque mira, para el tránsito a la vida adulta, mi hijo le ha ido bienísimo, y estoy contenta la verdad, y no deberían de quitarla nunca, por lo menos hasta los 21

Entrevistador

¿Es mejor que un centro de educación especial?

Madre de Juan

Sí, yo no quisiera que mi hijo pasara a uno de educación especial, y menos con lo que yo vi en la tele.

Entrevistador

¿Qué limitaciones o desventajas puede tener el Aula Enclave?

Madre de Juan

Yo creo que desventajas ninguna, yo hasta ahora estoy contenta. Me gustaría también que saliesen y se agruparían en otras clases, con otros niños, que se integrara también si pudiera. Arturo está yendo a integrarse, mi niño porque está ahora en una edad mala, está con unas crisis y unas cosas, las historias de ellos, pero bien.

Entrevistador

¿Preferirías que estuviese en un Aula Ordinaria?

Madre de Juan

Sí, si pudiera estar, si él estuviese bien y fuera para el bien de él.

Entrevistador

¿Qué crees tú que necesitaría el aula ordinaria para que pudiese estar su hijo dentro de esa Aula? ¿Qué mejorarías?

Madre de Juan

Mejoraría tener también una profesora para ellos allí, un profesor más. Hay niños en otro colegio Autista, por ejemplo en Mesa y López, hay una niña que es china, que se cae, y tiene una chica fija con ella.

Entrevistador

¿Algo más que creas tú que debería de mejorar en Aula ordinaria, para que su hijo pudiese estar durante todo el día allí?

Madre de Juan

Pues, también hablar con los demás chicos que estén, que estén informados del problema que tenga, que no lo discriminen, que sepan que van a tener un niño de educación especial con ellos y que lo miren igual que a otro, que lo traten bien.

Entrevistador

¿Crees que esta modalidad de escolarización del aula enclave, promueve la integración de su hijo?

Madre de Juan

Yo creo que ellos vienen aquí para eso, para ver si de aquí pueden ir integrándolos en sitios, en trabajos o prepararlos para la vida.

Entrevistador

Y en relación a relacionarse, por ejemplo con compañeros de...

Madre de Juan

Con compañeros del patio, él se relaciona y eso, sí, eso sí me gusta, que lo hagan. Juan para ser Autista, se relaciona mucho con la gente, él contigo llegó a hablar, él habla mucho.

FAMILIAR: Madre de Eva

CÓDIGO: FM5C1AE1

Entrevistador

¿Crees que la modalidad de escolarización de Aulas enclave es idónea para las necesidades y características que tiene su hija?

Madre de Eva

Sí, ahora mismo si están cubiertas las expectativas. A mí me gustaría que estuviera en ordinario, pero como el tema no se puede tratar fuera, como está el asunto, el mejor yo creo que sería el aula enclave, ahora mismo.

Entrevistador

¿Qué ventajas le ves tú al aula enclave?

Madre de Eva

Eva, estuvo en ordinario y ha estado en Aula enclave, y es más específico, son a lo mejor 30 alumnos y cada uno con sus cualidades, y si encima tienes la dificultad de aprendizaje pues, es difícil para el profesor, yo no dejo de comprender que es difícil para el profesor atenderla a ella sola. Entonces como ventaja, yo creo que sea esa y ella a lo mejor también, que yo no lo veía antes, a lo mejor ella se siente menos frustrada. A mí en un principio me costó un poco el aula enclave, pero yo creo sí, porque ella se sentía un poco frustrada en no poder llegar o que tardaba en comprender lo que comprendían los otros más rápidos.

Entrevistador

¿Qué limitaciones le ves tú a esta modalidad de escolarización?

Madre de Eva

Por ejemplo, es que las discapacidades no son todas iguales, ni en el Síndrome de Down, que la patología, por decirlo de alguna manera, la patología es la misma, y sin embargo tú los ves en el aula enclave mismo hay varios chicos con Síndrome de Down y son todos diferentes. Entonces, hay veces que unos aprenden de otros algunas cosas,

y algunas cosas la desaprenden., por no decir que aprenden mal, o cogen malas costumbres.

Entrevistador

¿Preferirías que estuviesen en aula ordinaria?

Madre de Eva

Hombre, a mi me gustaría que estuvieran en aulas ordinarias, y que se pudiesen atender en una aula ordinaria. Yo sé que es una utopía ahora mismo.

Entrevistador

¿Qué crees tú que necesitaría mejorar o cambiar para que su hija pudiese estar en un aula ordinaria?

Madre de Eva

En principio las ratios, tienen unas ratios muy grandes, después a mí me decía la profesora cuando mi hija estuvo en ordinario que ellas no las podía atender, porque ya tenía una clase en sí que eran diferentes, todos entre sí, de diferentes coeficientes, más atenderla a ella, y más con adolescentes o preadolescentes, eso es todavía en el colegio es más fácil, pero en el instituto yo creo que es más difícil.

Entrevistador

En referencia, a eso, a primaria y secundaria, ¿Crees que hay diferencias a la hora de integrar en un aula ordinaria?

Madre de Eva

Sí, hay diferencias, hay diferencias, porque ya los alumnos en sí ya son diferentes, están en evolución, en preadolescencia. Entonces, de por sí el aula para un profesor, en un aula ordinaria es difícil, 1º de la eso mismo es difícil, que están todos ahí con las hormonas. Imagínate tener otros alumnos. Sabes, hay que estar ahí atenderlos, no es que tengas que estar con él solo, pero hay que hacer su adaptación curricular, eso es un trabajo que hay que currarse.

Entrevistador

¿Cree usted, que esta modalidad de escolarización, promueve la integración de su hija?

Madre de Eva

Yo creo en eso, y por eso está aquí, y espero que así sea. En mí caso, como es su último curso, que ya va al PCA, yo veo que no me he equivocado. Porque al principio, me costó, pero creo que no me he equivocado, porque veo que sí, que se está preparando para empezar el PCA. Vamos a ver si consigue el objetivo, pero en principio, yo creo que no me he equivocado, más bien no se han equivocado los que me han orientado, porque yo estaba con mis dudas, pero ahora sí estoy contenta.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 1 |
| Aula | 1 |
| Entrevistado/a | FAMILIAS |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIAS ANTERIORES Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | |
|--------------------------------------|--|-----------------|
| Insatisfacción en Primaria | No, la experiencia ha sido caótica, o sea, para mí la integración en una ordinaria es todo de palabras, a la hora de la verdad mi experiencia en los 11 años que la niña ha estado años escolarizadas en un aula ordinaria, cariño todo el del mundo, pero nada más, la atención pedagógica ninguna, ha sido un abandono total, y han sido once años | Madre de Judith |
| Malestar en Secundaria | (...) ella se sentía un poco frustrada en no poder llegar o que tardaba en comprender lo que comprendían los otros más rápidos. | Madre de Eva |
| | (...) mí me decía la profesora cuando mi hija estuvo en ordinario que ella no la podía atender, porque ya tenía una clase en sí que eran diferentes, todos entre sí, de diferentes coeficientes, más atenderla a ella, y más con adolescentes o preadolescentes (...) | Madre de Eva |
| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
| Predilección por el aula enclave | Yo la vea buena, porque mira, para el tránsito a la vida adulta, mi hijo le ha ido bienísimo, y estoy contenta la verdad, y no deberían de quitarla nunca, por lo menos hasta los 21 | Madre de Juan |
| Preferencias hacia el aula ordinaria | A mí me gustaría que estuviera en ordinario, pero como el tema no se puede tratar fuera, como está el asunto, el mejor yo creo que sería el aula enclave, ahora mismo. | Madre de Eva |
| | Hombre, a mí me gustaría que estuvieran en aulas ordinarias, y que se pudiesen atender en una aula ordinaria. Yo sé que es una utopía ahora mismo. | Madre de Eva |
| | Sí, si pudiera estar, si él estuviese bien y fuera para el bien de él. | Madre de Juan |
| | Si funcionara sí, funcionando bien. | Madre de Mar |
| | David sí, ahora sí. | Padre de David |

| | | |
|-------------|---|-----------------|
| Resignación | Siempre se puede estar mejor, y siempre se puede estar peor. Sé que en este momento lo que tenemos es plaza, yo creo que sí, que es lo más idóneo. | Madre de Judith |
| | En estos momentos con la formación (en referencia a la experiencia) que Judith tiene previa al aula enclave, no tiene cabida. Tengo que ser realista, a lo mejor si hubiera sido de otra forma, en primaria y en infantil pues a lo mejor sí, pero desgraciadamente no ha sido así. | Madre de Judith |
| | Las carencias, vienen de atrás, con lo cual esto llega (refiriéndose al aula enclave), pero llego a destiempo, pero también podrían haber no llegado, entonces soy conformista en ese sentido, que podría haber estado mejor, pero también podría haber estado muchísimo peor. | Madre de Judith |
| | Es idónea, para todo lo que hay, es lo único que hay. Para mi hija en concreto es lo más adaptado que hay. | Madre de Mar |
| | (Ante la pregunta sobre la idoneidad del aula enclave) Parte sí y parte no. No podré decirte sí, o sea, sí hay una parte que es como un apoyo muy grande en realidad (...) | Padre de David |
| Ventaja | Entonces como ventaja, yo creo que sea esa y ella a lo mejor también, que yo no lo veía antes, a lo mejor ella se siente menos frustrada. | Madre de Eva |
| | Yo creo que desventajas ninguna, yo hasta ahora estoy contenta. | Madre de Juan |
| | Con compañeros del patio, él se relaciona y eso, sí, eso sí me gusta, que lo hagan. | Madre de Juan |
| | La atención personalizada sobre todo, una infinidad de cosas que trabajan, autonomía personal y el tránsito a la vida adulta | Madre de Judith |
| | Lo percibo primero porque potencian toda su autonomía, su seguridad en sí misma, es también un lugar donde se pueden mezclar con actividades con los otros niños. | Madre de Judith |
| | Ventajas, es que al ser un grupo pequeño están más pendientes, tienen profesionales mejor preparados. | Madre de Mar |
| | En un aula regular son muchos niños y el profesor no puede atenderlos tan individualizados como en un aula enclave. | Padre de David |
| Limitación | Entonces, hay veces que unos aprenden de otros algunas cosas, y algunas cosas la desaprenden, por no decir que aprenden mal o cogen malas costumbres. | Madre de Eva |
| | Me gustaría también que saliesen y se agruparían en otras clases, con otros niños, que se integrara también si pudiera. | Madre de Juan |

| | | |
|------------------------|--|-----------------|
| | (...) podría tener muchísimas más ventajas pero la falta de medios ahora no nos deja. | Madre de Judith |
| | Lo ideal sería que estuvieran todos los niños en un aula, con y sin discapacidad, que sé que hay proyectos en otros países que funcionan. | Madre de Mar |
| | Están un poco fuera, apartados, es lo único, debería de haber más actividades en común. | Madre de Mar |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | Sí, hay diferencias, hay diferencias, porque ya los alumnos en sí ya son diferentes, están en evolución, en preadolescencia. Entonces, de por sí el aula para un profesor, en un aula ordinaria es difícil, 1º de la eso mismo es difícil, que están todos ahí con las hormonas. | Madre de Eva |
| | (...) eso es todavía en el colegio es más fácil, pero en el instituto yo creo que es más difícil. | Madre de Eva |
| | Quiero decirte, que cuando la niña entro en infantil, yo no tenía ninguna tipo de carencias, la trataban de la misma forma, pero conforme va progresando con la edad mental de los niños, pues las carencias van siendo bastante notorias | Madre de Judith |
| | Tienes que tener en cuenta que los niños entran en la adolescencia, hay más problemas, entonces es más conflictivo, y son muchos niños para un aula, y el profesorado de secundaria, no todos tienen la vocación. | Madre de Mar |
| Carencia | (...) son a lo mejor 30 alumnos y cada uno con sus cualidades, y si encima tienes la dificultad de aprendizaje pues (...) | Madre de Eva |
| | (...) es difícil para el profesor, yo no dejo de comprender que es difícil para el profesor atenderla a ella sola. | Madre de Eva |
| | Ten en cuenta, que ella es una niña en medio de veinte y bueno las prioridades hacen que se dedique uno más, a los otros 19 que a las necesidades específicas de ese. | Madre de Judith |
| Necesidad de mejora | En principio las ratios, tienen unas ratios muy grandes (...) | Madre de Eva |
| | Sabes, hay que estar ahí atenderlos, no es que tengas que estar con él solo, pero hay que hacer su adaptación curricular, eso es un trabajo que hay que currarse. | Madre de Eva |
| | Mejoraría tener también una profesora para ellos allí, un profesor más. | Madre de Juan |

| | | |
|-------------------------|--|-----------------|
| | Pues, también hablar con los demás chicos que estén, que estén informados del problema que tenga, que no lo discriminen, que sepan que van a tener un niño de educación especial con ellos y que lo miren igual que a otro, que lo traten bien. | Madre de Juan |
| | Pues, que tanto el profesorado como el alumno estuviera implicado en el tema de discapacidad, de convivir, de ayudarse unos a otros | Madre de Mar |
| | Siempre necesitamos un poco de apoyo (...) un apoyo como el aula enclave también con un auxiliar o con un profesor. | Padre de David |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| Promoción | Yo creo en eso, y por eso está aquí, y espero que así sea. | Madre de Eva |
| | Yo creo que ellos vienen aquí para eso, para ver si de aquí pueden ir integrándolos en sitios, en trabajos o prepararlos para la vida. | Madre de Juan |
| | Promueve, a ver, una pequeña parte sí, de hecho están aquí en el mismo centro, por esa parte sí y por las pocas actividades que se realizan en común. | Madre de Mar |
| | Sí, bueno en mi caso yo lo estoy viendo, por primera vez, y bien precisamente este año estoy todavía experimentándolo (...), ponerlo en aulas regulares, y x materiales adaptándolo a el niño, a ver cómo el niño va evolucionándose en el aula. | Padre de David |
| Reprobación | Aquí, los números cantan, yo creo que con una mano sobran dedos para decirte cuantos han llegado a acabar lo que es la secundaria integradora en un instituto. | Madre de Judith |
| | O sea, es todo politiqueo, queda muy bonito en teoría, pero en la práctica todavía le queda muchísimo | Madre de Judith |
| Concepción no inclusiva | Ahora miras para fuera, Madrid, Barcelona... centros específicos para ellos exclusivamente, potenciando sus capacidades, entonces claro... dices pues que mal estoy. | Madre de Judith |

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A FAMILIAS

CENTRO II, AULA III

FAMILIAR: Madre de Lucía

CÓDIGO: FM1C2AE3

ENTREVISTADOR

¿Usted cree que la modalidad de escolarización del aula enclave, es idónea para las necesidades y características que tiene su hija?

MADRE DE LUCÍA

Hombre, yo creo que no habiendo otra cosa, es lo que hay. Pero sí, viniendo de donde venía ella, que era de Madrid, el colegio de la ONCE de Madrid, entonces allí un poco, era todo, dormitorio, comedor, estudio.

Entonces, el enfoque que yo tenía pensado, de alguna manera me habían transmitido desde allá qué es lo que iba a hacer Lucía aquí, pensé que era un centro ocupacional o un centro de día. Y claro, como me plantearon lo del aula enclave, para mí fue fantástico, porque es como una cosa más de integración, integrarla más aunque no participe. Todas las cosas que hagan los niños, entre comillas, normales, hacen muchas actividades y además se convive bastante con el entorno de los chicos de su edad, entonces ayuda mucho.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones crees que puede tener el aula enclave en un centro, que tú percibes?

MADRE DE LUCÍA

Yo lo veo bien, lo que pasa que siempre decimos que queremos integrar, y siempre estamos preparándolos, porque está en una clase diferente, hacen cosas diferentes, porque son niños que no puede estudiar o que no tienen capacidad de estudiar.

Entonces, acaso hacen cosas que conviven con la juventud con los niños de su edad. Eso de la integración, está muy bonito en el papel, pero a la hora de la verdad no es tan real como parece, lo digo como madre. Yo hablo con de mi hija, es una niña súper abierta, súper cariñosa, súper sociable, es decir que hay otros niños sin discapacidad ninguna y son niños más atraídos, más tímidos. Sin embargo, Lucía con su problema es todo lo contrario.

ENTREVISTADOR

¿Usted preferiría que Lucía estuviese en un aula ordinaria?

MADRE DE LUCÍA

Con su ayuda sí, a lo mejor en una clase de 25 niños va a ser que no, pero en una clase con menos cantidad de niños, sí

ENTREVISTADOR

¿Qué crees que debería de mejorar para que Lucía pudiese estar en un aula ordinaria?

MADRE DE LUCÍA

Hombre, la escritura de ella, también el tiempo que quizás ella le cueste más aprender. Pero yo creo que Lucía, también de un principio, como ella estuvo desde preescolar estuvo en un colegio público, en el Ansite, entonces era una niña pequeña, lo básico igual que ahora pero imagínate todo en miniatura, pequeñita muy simpática. Y claro la niña intentarse integrarse con 25 niños pequeños todo el mundo la protegía, y ella claro se acomodó y dijo yo tengo que escuchar pero no tengo que trabajar, la máquina Perkins y todo eso, sabes, que también choco al principio. Yo pienso que cuando tú le das a un niño, sobre todo pequeño, algo frío y duro, que dices tú que la máquina Perkins es un armatoste, sabes que eso también choca, y a lo mejor madres inexpertas, novatas, pues...

ENTREVISTADOR

Y así algo más que tú vieses que se podría mejorar.

MADRE DE LUCÍA

Poniéndole sus posibilidades para ella de expresarse, sí, a lo mejor los demás se expresan escribiendo a ordenador pero ella explicándose y expresándose, igual podría ella yo creo. Hombre no al ritmo de estos niños, pero a su ritmo, yo creo que sí. Yo creo que se exigirían ellos más, para llegar. Porque son capaces de un montón de cosas, lo que pasa que a veces le ponemos nosotros límites. Yo como madre, me noto que la protejo demasiado, porque le den un golpe, porque le puedan hacer daño, mil cosas. Pero a veces la ves sola, y ella no sale que yo estoy y parece una mujer grande, está más madura. O sea, sin querer como madre, yo pienso que nos pasa a todas.

ENTREVISTADOR

¿Cree que esta modalidad de escolarización promueve la integración de su hija?

MADRE DE LUCÍA

Sí, sí, te digo que cuando me dijeron que iba a venir aquí al aula enclave, yo me quede privada, porque yo pensaba que iba a ir a un centro ocupacional. Vamos que no está mal

un centro ocupacional tampoco, pero que yo la veía más integrada aquí, además ella con su carácter. Yo estoy contenta la verdad. Siempre se puede mejorar, está claro, pero...

FAMILIAR: Madre de Irene

CÓDIGO: FM3C2AE3

ENTREVISTADOR

¿Cree que la modalidad de escolarización del aula enclave, es idónea para las necesidades y características que tiene su hija?

MADRE DE IRENE

Sí

ENTREVISTADOR

¿Qué ventajas crees que tiene el aula enclave?

MADRE DE IRENE

Ella, el problema que ha tenido, es este año el primero que ha empezado en estas clases, ella antes iba a módulos esas normales, porque tenía esa dificultad, pero como que bien, no sé pero se sentía fuera de lugar. Yo la veo en estas clases, mucho más tranquila, y más pues que está más como pez en el agua, va avanzando. Antes era como que, le daban un bocadillo sin saber masticar, estaba perdida. Además los chiquillos, lógicamente tenían otra forma de tratarla, y ella siempre salía malparada. Yo por lo menos me gusta, ya te digo son unos meses los que lleva.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones crees que puede tener esta modalidad de escolarización? ¿Qué desventajas puede tener?

MADRE DE IRENE

Para ella, yo no le veo desventajas, a mí lo que me importa es que poquito a poco vaya aprendiendo, vaya avanzando. No le veo desventaja. Que físicamente ella no nota, pero bueno ella también tiene que entender que ella tiene un problema psíquico.

ENTREVISTADOR

¿Usted preferiría que su hija estuviese en un aula ordinaria?

MADRE DE IRENE

No ahora mismo no, porque ya lo ha estado y valoro que aquí va aprendiendo. Yo lo que quiero es que ella aprenda, no me interesa que me la comparen, yo quiero que aprenda.

ENTREVISTADOR

Antes dijiste que ya ha estado escolarizada en un aula ordinaria

MADRE DE IRENE

Exacto, entonces yo he valorado las dos cosas

ENTREVISTADOR

¿Y qué aspectos cree que debería mejorar en las aulas ordinarias?

MADRE DE IRENE

Primero confiar en esos chiquillos, el problema que tiene ese chiquillo y que lo tienen que tratar diferente, a ver tratarlo igual depende que aspecto, pero después no se dan cuenta que les hacen daños. Lógicamente ellos tienen su edad mentalmente, y ella tiene 7, pero no lo pueden ver así, se tienen que enseñar que lo ven así en su mente porque en realidad es así. Que hay aspectos, que ella va a reaccionar como una menos, entonces yo veo que de mi hija no se daban cuenta, ha sido como un crimen, y me ha costado mucho meterla en una clase enclave porque el orientador era como que tuve que dar yo la autorización y yo exigirlo, decir que yo cargo con todas las consecuencias, soy la madre, porque si no era como que... a ver a él solo le importaba lo que se trata en el tema de ellos, que era como está en ese nivel y bajar a esté. Pero es que mi hija nunca ha estado a ese nivel. Entonces, me costó mucho, yo tuve que exigir, yo cargo con toda la responsabilidad, es mi hija y como un niño pequeño, que empieza a gatear y empieza a caminar, lo que no se puede es que quiera que corra mi hija. Y ahora pues va poquito a poco y yo la veo mucho más tranquila y muy contenta. Ella estuvo escolarizada en un aula ordinaria en primaria y en secundaria, y después un módulo.

ENTREVISTADOR

¿Y qué diferencia encontraste tú en primaria y en secundaria?

MADRE DE IRENE

Al principio no se veía mucho la diferencia, después ya a partir de 4º se empezaron ya a dar cuenta, ella tuvo ahí también unos problemitas, ya esa ya no le dejaba mucho avanzar. Y la diferencia, hombre yo la veía como más protegida en primaria, pero porque los chiquillos todavía no es como secundaria, que allí pues ya los 13 ya son hombres y las niñas de 12 ya son mujeres completamente de 40, es alucinante, un error, lo dije hace muchísimo años en una encuesta que me hicieron en Barcelona. Y allí es que ya era totalmente perdida, es que era como que aquello se le hacía grande, es que era una cosa como que ya tenía pánico a esos chiquillos, incluso los maestros se daban cuenta, incluso la intentaron meter allí en una clase enclave, pero ella allí no cuadro en ese clase, se sentía a gusto con ellos iba un ratito, pero no cuadro. Allí era todo pues.... Es una niña que siempre ha querido ir al colegio y allí es que era muy difícil levantarla todos los días. Después la pusieron en un módulo, con niños de características con

problemas, pero problemas de conducta, ya eso ya fue alucinante, iba protestando, incluso a la salida, un día se cayó y todo, pues ya salió con pánico. Yo lo que voy es que no estamos muy apoyados, no hay mucha investigación sobre esto, yo voy hablar sobre ella, y me dicen no porque ella no sé que no sé cuanto... a ver uno cosas es esto y otra cosa es tú vivirlo y ver a tu hija como va dando cambio, y nadie le importe, no me venga mi usted diciendo que mi hija de repente se puede estar inventando, porque yo la veo todos los días, yo veo su miedo. Veo que no están preparados, yo sinceramente, no están preparados para estos chiquillos. Me veo demasiado que buscamos cosas, como talleres por la tarde para ellos, y no tenemos y no hay nada.

ENTREVISTADOR

¿Cree que esta modalidad de escolarización promueve la integración de su hija con el resto de compañeros del centro?

MADRE DE IRENE

Pues, si, yo por lo menos aquí si veo que lo hacen, y ellos me dicen que en el patio tiene la libertad de moverse de ir a cualquier chiquilla, acercarse a ellos. Y ahora mismo yo, la he visto venir por aquí y entro con tanta libertad, por lo menos yo veo que sí que lo hace, pero ya te digo que cada clase será diferente, cada maestro es un mundo.

FAMILIAR: Madre de Carlos

CÓDIGO: FM4C2AE3

ENTREVISTADOR

¿Cree que la modalidad de escolarización del aula enclave, es idónea para las necesidades y características que tiene su hijo?

MADRE DE CARLOS

Si, bastante.

ENTREVISTADOR

¿Qué ventajas crees que ofrece esta modalidad de escolarización?

MADRE DE CARLOS

Cosas buenas, es que enseña a la vida adulta, para saber defenderse, para el día de mañana para relacionarse, para tener muchas cosas buenas a su favor. Porque en la casa que haría, todo el día allí sentado, ayudándome a mí. Tendría más posibilidad de ser un adulto mejor formado, mejor preparado, para cómo está la vida hoy en día, que sabes que hoy en día esta la vida para los normales entre comillas, y esta complicado, imagínate para ellos. Toda ayuda es poca, entre más es mejor.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones cree que tiene el aula enclave?

MADRE DE CARLOS

El aula enclave todavía le falta mucho, porque aparte que necesita psicólogos pedagogos, necesita personal preparado que entienda a los niños, necesita que haya una relación entre padres y profesor, para conocer mejor al niño y saber encaminarlo. Yo creo que necesita muchas cosas más, de las que yo no tendría ni idea pero seguro que la hay,

ENTREVISTADOR

¿No cree que con un profesor y un auxiliar basta?

MADRE DE CARLOS

Yo creo que se queda corto, para mi parecer. Lo que pasa es que es un colegio por el gobierno, no es privado, pues no hay ayudas suficientes. Pero si que queda corto, porque los niños tienen muchos problemas y solo lo saben los padres, y la única manera de ayudarlos es no solo es una tarea sino en muchas. Y eso les ayuda, como los médicos que nos informan , nos dicen lo que tenemos que hacer, pues lo mismo, el psicólogo, el pedagogo, el logopeda, el profesor, un poco todos, para que ellos un poco avancen para

adelante, es una ayuda más que tienen, que en la vida diaria no la tienen y a veces, hay padres que tienen capacidad, pero hay otros que no tienen la capacidad suficiente porque la vida les prohíbe o no tienen esa preparación o no son así y no pueden ayudarlos todo lo que quisieran. Pero son niños que ante la sociedad estaban un poco perdidos, un poco no valorados. La sociedad en ese aspecto es muy mala, y entonces sí debería haber más ayudas para que ellos se preparen más se formen mejor y también para que los padres aprendan mucho de lo que tienen que hacer por sus hijos y para que les ayuden más y para sí mismos para poder formarlos en la vida.

ENTREVISTADOR

Con respecto al aula ordinaria, por ejemplo con 3º eso, 4º eso, 1º bachillerato, ¿usted preferiría que su hijo estuviese en un aula enclave o en un aula ordinaria con el resto de los compañeros del centro?

MADRE DE CARLOS

Hombre, yo prefiero que mi hijo este en un aula enclave, porque yo me he llevado una desilusión en el aula ordinaria. Primero, el aula ordinaria también tiene muchísimos problemas, no todos los niños están bien formados, ni bien preparados, ni el profesorado sabe todo, porque sabes que hay niños y niños. Y estos niños en ese sentido están perdidos, porque estos niños, date cuenta que un niño normal necesita una preparación y unos estudios y lo que se le da se le queda corto, pues imagínate ellos, no le llega. Entonces no es lo mismo enseñar a 20 o 25, que enseñar a 5 o a 6, y más con las necesidades que ellos tienen, ellos no comprenden.

ENTREVISTADOR

¿Qué cree que debería mejorar en el aula ordinaria para que chicos como sus hijos pudiese estar en el aula ordinaria?

MADRE DE CARLOS

Pues, en principio debería tener, es que no sé cómo decirte. Es que un profesor para 25 niños me parece excesivo, ya es difícil para los niños normales entre comillas, un profesor llevar 25 niños, contra más meter a un niño que necesita una atención especial dentro de eso 25 niños. No porque él no avance, el avanzaría, pero aprendería otras cosas que se dan allí, no a nivel personal suyo, en su problema, la profesora no le podría enseñar porque no tiene el tiempo, el tiempo es corto, los niños son muchos y el trabajo demasiado, yo pienso que se desbordaría.

ENTREVISTADOR

¿Cree que el aula enclave mejora o promueve la integración de su hijo?

MADRE DE CARLOS

Mi hijo está integrado con el centro y con todos, porque él se tiene que integrar.

ENTREVISTADOR

¿Pero el aula enclave lo ayuda a integrarse?

MADRE DE CARLOS

Sí lo ayuda, o si no se ayuda él a sí mismo. El aula no es que te ayude o te deje de ayudar, el aula enclave es como otro colegio normal, lo que pasa que él está ahí porque tiene unas necesidades específicas, que la otra aula no le puede dar y aquí pues le puede llegar, porque hay menos niños y menos trabajo , aunque también hay muchos problemas. De hecho, Daniel estuvo desde primero hasta sexto en primaria, y era uno que básicamente se adaptaba.

ENTREVISTADOR

¿Cree que hay diferencia entre primaria y secundaria?

MADRE DE CARLOS

Con los niños en general, si tú hablas de los niños no hay diferencias. Las diferencias están en las necesidades que los niños tienen. Tu no vas a poner a un niño que más o menos lo lleva bien, a otro que por mucho que tu le digas no les está llegando, si tú no te sientas, le enseñas, le explicas. Y esa necesidad no se la puede dar un profesor con 25 niños, porque es mucho. Pero integrarse si se integra y él aprende lo que pasas es que dentro de sus capacidades. Ahí hay mucho de qué hablar, es tan grande que nadie sabe, son muchas cosas, muchos problemas y muchas necesidades a nivel de estudio, a nivel psicológico, a nivel personal, toda la vida diaria, los padres.

FAMILIAR: Padre de Felipe

CÓDIGO: FM6C2AE3

ENTREVISTADOR

¿Cree que la modalidad de escolarización del aula enclave, es idónea para las necesidades y características que tiene su hijo?

PADRE DE FELIPE

Actualmente sí, es lo mejor que hay.

ENTREVISTADOR

¿Qué ventajas cree que le puede ofrecer esta modalidad de escolarización?

PADRE DE FELIPE

Bueno, es un paso previo a la vida adulta, porque les intenta acercar a la realidad cotidiana donde ellos están, en el sentido de la convivencia que tienen entre ellos, aunque ya ellos vienen escolarizados desde hace muchísimos años, pero sí el tema de ir a comprar al supermercado, de atender el huerto. Es un poco, muy light, pero es lo que la iniciación a la vida real.

ENTREVISTADOR

¿Y qué limitaciones crees que puede tener esta modalidad de escolarización?

PADRE DE FELIPE

Posiblemente la edad, que a lo mejor tendría que estar un par de años más. Hay algunos chicos que a lo mejor necesitarían par de años más, porque si no salen del aula enclave y ahora mismo hay un problema que los centros ocupacional están cerrados y a donde vamos, se quedan en casa esperando a que fallezcan, hablando en plata, algunos chicos que hay en el centro para poder ocupar una plaza de ellas. Hay otros que sí, se podrían incorporar a la vida laboral, hay algunos que en determinados trabajos si los pueden hacer, solo es cuestión de prepararlos, con un preparador laboral y encontrar una empresa que quiera apostar por ellos.

ENTREVISTADOR

¿Preferiría que su hijo estuviese en un aula ordinaria con otros compañeros, 2º, 3º, 4º de la ESO?

PADRE DE FELIPE

Llega un momento que, la realidad que vivimos, que ellos se van quedando atrás y que muchos profesores no creen en la integración, los tienen porque me toco, hay que tenerlos allí, es un alumno más, pero no creen en las capacidades que tienen los chicos,

no apuestan por ellos. Y a veces se escudan, que tienen 26 alumnos en el aula y no le pueden dedicar 5 minutos más.

ENTREVISTADOR

¿Qué cree usted que deberían mejorar para un chico como su hijo pudiese estar en un aula ordinaria?

PADRE DE FELIPE

Principalmente, a lo mejor es que el propio profesorado crea y luche por la integración. Generalmente que no le suene a una utopía, o una quimera, sino que realmente lo crea como muchas veces o la mayoría de los profesores de primaria si creen en ellos y luchan con ellos y le enseñan a leer a escribir, porque creen en ellos.

Hay muchas diferencias con primaria, los profesores de primaria la mayoría creen más en la integración, creen más que poniéndole los métodos y empleándolos y las herramientas adecuadas se puede sacar muchísimo partido de ellos.

ENTREVISTADOR

¿Cree que la modalidad de escolarización del aula enclave promueve la inclusión de su hijo?

PADRE DE FELIPE

En cierta medida, sí, porque ellos aparte de que están en el aula enclave, pues tienen algunas actividades donde se rodean de resto del alumnado del centro, e implican al resto del alumnado del centro a que los conozcan a ellos. Porque muchas veces, no me acerco a ellos porque no sé cómo tratarlos, entonces con ese tipo de actividades lo que se consigue un poco es de romper ese tabú de conocer a ese tipo que es diferente, o de entenderlo.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 2 |
| Aula | 3 |
| Entrevistados/as | FAMILIAS |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIAS ANTERIORES Y MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | |
|--------------------------------------|---|-----------------|
| Malestar en Secundaria | (...) ella antes iba a módulos esos normales, porque tenía esa dificultad, pero como que bien, no sé pero se sentía fuera de lugar. | Madre de Irene |
| | Antes era como que, le daban un bocadillo sin saber masticar, estaba perdida. Además los chiquillos, lógicamente tenían otra forma de tratarla, y ella siempre salía malparada. | Madre de Irene |
| | Y allí es que ya era totalmente perdida, es que era como que aquello se le hacía grande, es que era una cosa como que ya tenía pánico a esos chiquillos, incluso los maestros se daban cuenta (...) | Madre de Irene |
| | Después la pusieron en un modulo, con niños de características con problemas, pero problemas de conducta, ya eso ya fue alucinante (...) | Madre de Irene |
| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
| Predilección por el aula enclave | Hombre, yo prefiero que mi hijo este en un aula enclave, porque yo me he llevado una desilusión en el aula ordinaria. | Madre de Carlos |
| | (¿Usted preferiría que su hija estuviese en un aula ordinaria?) No ahora mismo no, porque ya lo ha estado y valoro que aquí va aprendiendo. | Madre de Irene |
| Preferencias hacia el aula ordinaria | Con su ayuda sí, a lo mejor en una clase de 25 niños va a ser que no, pero en una clase con menos cantidad de niños, sí | Madre de Lucía |
| Resignación | Actualmente sí, es lo mejor que hay. (Referente al aula enclave) | Padre de Felipe |
| | Hombre, yo creo que no habiendo otra cosa, es lo que hay. | Madre de Lucía |
| Ventaja | Cosas buenas, es que enseña a la vida adulta, para saber defenderse, para el día de mañana para relacionarse, para tener muchas cosas buenas a su favor. | Madre de Carlos |

| | | |
|------------------------|--|-----------------|
| | Yo la veo en estas clases mucho más tranquila y más pues que está más como pez en el agua, va avanzando. | Madre de Irene |
| | Bueno, es un paso previo a la vida adulta, porque les intenta acercar a la realidad cotidiana donde ellos están | Padre de Felipe |
| | (...) hacen muchas actividades y además se convive bastante con el entorno de los chicos de su edad, entonces ayuda mucho. | Madre de Lucía |
| Limitación | El aula enclave todavía le falta mucho, porque aparte que necesita psicólogos pedagogos, necesita personal preparado que entienda a los niños, necesita que haya una relación entre padres y profesor (...) | Madre de Carlos |
| | Posiblemente la edad, que a lo mejor tendría que estar un par de años más. (...), porque si no salen del aula enclave y ahora mismo hay un problema que los centros ocupacional están cerrados y a donde vamos, se quedan en casa esperando a que fallezcan (...) | Padre de Felipe |
| | Yo lo veo bien, lo que pasa que siempre decimos que queremos integrar, y siempre estamos preparándolos, porque está en una clase diferente, hacen cosas diferentes, porque son niños que no puede estudiar o que no tienen capacidad de estudiar. | Madre de Lucía |
| | (...) como me plantearon lo del aula enclave, para mí fue fantástico, porque es como una cosa más de integración, integrarla más aunque no participe. | Madre de Lucía |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | Al principio no se veía mucho la diferencia, después ya a partir de 4º se empezaron ya a dar cuenta, ella tuvo ahí también unos problemitas, ya esa ya no le dejaba mucho avanzar. Y la diferencia, hombre yo la veía como más protegida en primaria, pero porque los chiquillos todavía no es como secundaria | Madre de Irene |
| | Hay muchas diferencias con primaria, los profesores de primaria la mayoría creen más en la integración | Padre de Felipe |
| Carencia | Primero, el aula ordinaria también tiene muchísimos problemas, no todos los niños están bien formados, ni bien preparados, ni el profesorado sabe todo, porque sabes que hay niños y niños. | Madre de Carlos |
| | Entonces no es lo mismo enseñar a 20 o 25, que enseñar a 5 o a 6, y más con las necesidades que ellos tienen (...) | Madre de Carlos |

| | | |
|---------------------|--|-----------------|
| | (...) la profesora no le podría enseñar porque no tiene el tiempo, el tiempo es corto, los niños son muchos y el trabajo demasiado, yo pienso que se desbordaría. | Madre de Carlos |
| Necesidad de mejora | Pues, en principio debería tener, es que no sé cómo decirte. Es que un profesor para 25 niños me parece excesivo | Madre de Carlos |
| | Lógicamente ellos tienen su edad mentalmente, y ella tiene 7, pero no lo pueden ver así, se tienen que enseñar que lo ven así en su mente porque en realidad es así. | Madre de Irene |
| | Veo que no están preparados, yo sinceramente, no están preparados para estos chiquillos. | Madre de Irene |
| | Principalmente, a lo mejor es que el propio profesorado crea y luche por la integración. (...) que no le suene a una utopía, o una quimera, sino que realmente lo crea como muchas veces o la mayoría de los profesores de primaria si creen en ellos y luchan con ellos y le enseñan a leer a escribir, porque creen en ellos. | Padre de Felipe |
| | Poniéndole sus posibilidades para ella de expresarse, si, a lo mejor los demás se expresan escribiendo a ordenador pero ella explicándose y expresándose, igual podría ella yo creo. | Madre de Lucía |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| Promoción | Pues, si, yo por lo menos aquí si veo que lo hacen, y ellos me dicen que en el patio tiene la libertad de moverse de ir a cualquier chiquilla, acercarse a ellos. | Madre de Irene |
| | En cierta medida, sí, porque ellos aparte de que están en el aula enclave, pues tienen algunas actividades donde se rodean de resto del alumnado del centro, e implican al resto del alumnado del centro a que los conozcan a ellos. | Padre de Felipe |
| | Yo la veía más integrada aquí, además ella con su carácter. Yo estoy contenta la verdad. | Madre de Lucía |
| Reprobación | (...) ella va a reaccionar como una menos, entonces yo veo que de mi hija no daban cuenta, ha sido como un crimen, y (...) me ha costado mucho meterla en una clase enclave porque el orientador era como que tuve que dar yo la autorización y yo exigirlo, decir que yo cargo con todas las consecuencias, soy la madre, porque si no era como que... a ver a él solo le importaba lo que se trata en el tema de ellos, que era como está en ese nivel y bajar a esté. | Madre de Irene |

| | | |
|-------------------------|---|-----------------|
| | (...) que muchos profesores no creen en la integración, los tienen porque me toco, hay que tenerlos allí, es un alumno más, pero no creen en las capacidades que tienen los chicos, no apuestan por ellos. | Padre de Felipe |
| | Y a veces se escudan, que tienen 26 alumnos en el aula y no le pueden dedicar 5 minutos más. | Padre de Felipe |
| | Eso de la integración, está muy bonito en el papel, pero a la hora de la verdad no es tan real como parece, lo digo como madre. | Madre de Lucía |
| Concepción no inclusiva | (...) para cómo está la vida hoy en día, que sabes que hoy en día esta la vida para los normales entre comillas, y esta complicado, imagínate para ellos. | Madre de Carlos |
| | (¿No cree que con un profesor y un auxiliar basta?) Yo creo que se queda corto, para mi parecer. (...) como los médicos que nos informan , nos dicen lo que tenemos que hacer , pues lo mismo, el psicólogo, el pedagogo, el logopeda, el profesor, un poco todos, para que ellos un poco avancen para adelante | Madre de Carlos |
| | (...) date cuenta que un niño normal necesita una preparación y unos estudios y lo que se le da se le queda corto, pues imagínate ellos, no le llega. | Madre de Carlos |
| | Que físicamente ella no nota, pero bueno ella también tiene que entender que ella tiene un problema psíquico. | Madre de Irene |

ANEXO VI

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A DIRECTORES



TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE DIRECTORES

CENTRO I

DTC1

DIRECTORA DEL CENTRO 1

ENTREVISTADOR

¿Crees que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?

DIRECTORA C1

Bueno, lo primero que te tengo que decir, es que posiblemente nunca se piensa en dónde ubicar el aula sino que simplemente, que hay que buscar un espacio para el aula.

Es verdad que cuando se construyó el nuevo módulo del instituto se pensó en trasladar el aula enclave de un edificio Anexo del Colegio Guanarteme al centro, porque el sentido que tenía es de inclusión, es que efectivamente el espacio esté integrado dentro del centro.

¿Si es el sitio más adecuado ahora?, Pues sinceramente no lo sé. Que yo creo que tiene que tener el lugar dos condiciones, una, lo suficientemente aislado para que tengan el espacio de trabajo, tranquilidad con ese alumnado, sí, y lo suficientemente cercano para que este también cerca del resto del alumnado más o menos, digamos de su edad.

Desde ese punto de vista, yo creo que el lugar donde está conjuga, ahora mismo el lugar que ocupa esta en un ala del centro, pero ese ala esta cercano a el pasillo donde fundamentalmente hay alumnado de 1º y 2º ESO, y cerca también del patio donde se desarrollan actividades relacionales a diario, el recreo fundamentalmente. Por lo tanto creo que sí.

ENTREVISTADOR

¿Crees que la modalidad de escolarización del Aula Enclave es idónea para las necesidades y características del alumnado que está en el centro? ¿Qué ventajas pudo ofrecerles? ¿Qué limitaciones puede tener?

DIRECTORA C1

A ver, posiblemente una persona del exterior, que le hable de la existencia de un aula enclave en un centro tan complejo con éste, pues diría que seguramente tiene una gran dificultad o tiene más dificultades que ventajas. Yo quizás si tuviera que estar en mis manos dónde ubicar las Aulas Enclaves sí diría que tienen que ser en centros no muy grandes, y en centros no muy masificados y en centros con no tantas enseñanzas. Desde este punto de vista, posiblemente este no sería el centro ideal. Pero dicho eso, la experiencia me demuestra que el aula enclave depende de cómo se gestiona y cómo la propia dirección del centro quiere utilizarla como un recurso más de integración de ese modelo educativo que teóricamente está plasmada en el proyecto educativo del centro, y por lo tanto es un recurso de primer orden a la hora de poner en práctica temas de valores como, no solamente convivencia, integración, sino solidaridad, normalidad, etc.

ENTREVISTADOR

¿Qué diferencias crees que puede haber entre esta modalidad dependiendo de la etapa, si estuviese en primaria o en secundaria con respecto a la inclusión a la integración del alumnado?

DIRECTORA C1

Sí, yo pienso que en primaria, no se ve tan diferente como se ve en secundaria. ¿Por qué? Porque desgraciadamente todavía está instalada en la sociedad y en el profesorado quizás, y en las instituciones, el que el acceso a secundaria es un acceso increíble, tenemos una escolarización obligatoria hasta los 16 años, pero todavía existe una mentalidad, entre el profesorado y entre la instituciones como que el ser obligatoria no significa que es una educación para todos y no significa que todo el mundo tenga que tener las mismas oportunidades. Y por otro lado no disponemos de los suficientes recursos para tener las mismas oportunidades, no solamente el alumnado del aula enclave, sino un tema que a mí me preocupa muchísimo que es alumnado que no tiene informe psicopedagógico ya sea de aula enclave o ya sea de necesidades educativas, y sin embargo no tiene ni reciben la misma atención incluso que éste alumnado. Lo que quiero decirte es, que a mí me parece que el haber apostado por un apoyo educativo un esfuerzo presupuestario para que este alumnado se incorpore en las aulas de secundaria como un alumno normal, fundamentalmente hasta 1 y 2º ESO, porque creo que está sin resolver claramente a dónde va el alumnado después de que repite 2 años 1º y 2º ESO,

no está claramente resuelto. Pero ese esfuerzo presupuestario, yo lo que planteo es que, la administración tendría que pensar en cómo hacer también un esfuerzo presupuestario para otros alumnos que no teniendo informe psicopedagógico, porque no se les ha hecho, porque son informes psicopedagógico psicológico, porque son informes fundamentalmente de tipo social de la familia del entorno donde vive, que también tendrían que haber informes de ese tipo, no se destina presupuesto alguno para esos chicos.

Entonces, fíjate una cosa, nos encontramos que estos chicos pueden estar hasta los 21 años maravillosamente, porque en un Estado del Bienestar, que menos que tengan ese tiempo para estar en una Aula Enclave, y sin embargo son expulsados del sistema chicos con 16 años en 2º de la ESO, y vamos, en 2º ESO, pero su nivel educativo corresponde a 5º de primaria. Digo porque también hay que poner las contradicciones del sistema

ENTREVISTADOR

¿En cuanto a las acciones inclusivas que desarrolla el alumno del aula enclave en el centro, me podrías citar alguna?

DIRECTORA C1

Sí, dentro de las líneas de trabajo por la integración del alumnado los proyectos interculturales que tenemos, porque un centro con bastantes extranjeros etc., hay una línea y es que gran parte de las actividades complementarias que el centro realiza siempre se hagan, en la medida de lo posible con alumnado de aula enclave. Fíjate que en ese sentido llegamos hasta el extremo de participar en un proyecto hace 3 años de educación para el desarrollo con otros centros de la península y llegamos a ir hasta Madrid, conjuntamente con el aula enclave.

Lo que ocurre es que mi experiencia fue que la diferencia de edad del alumnado entre el aula enclave, que eran de 1º bachillerato, era tan grande que digamos que son intereses tan contrapuestos y, bueno fue una experiencia muy interesante, pero muy dura, porque no siempre las experiencias de integración son buenas. ¿Qué pasa?, las experiencias de integración hay que trabajarlas mucho. Otras experiencias que hemos hecho es, algunos alumnos del centro que están en estancia dentro del aula enclave, no siempre es al revés, también hacemos que alumnos de fuera del centro estén en el aula enclave un día, 2 días, que el alumno de aula ordinaria se meta dentro del aula enclave. Ésas han sido para

mí, de las experiencias más importantes y gratificadoras, sobre todo especialmente con alumnos muy problemáticos muy disruptivos, alguno pequeño, su estancia en aula enclave le ha cambiado muchísimo, eso fue una experiencia muy muy bonita, porque no se conocen.

Luego también participan, en todo lo que es en el recreo, que tengan actividades etc., pero fundamentalmente preocupáramos en que los alumnos determinados dependiendo de su nivel de habilidades cognitivas, sociales etc., van y asisten a clases, por ejemplo de tecnología, de educación física. Eso sí, tenemos alumnos que van a clases, y de inglés incluso, llegamos a tener a una chica que de pequeña tenía un buen nivel de inglés, y esa chica iba a clases de inglés desde 1º hasta 4º, siguiendo a todo ese alumnado en inglés y bilingüe, vamos que las experiencias han sido múltiples. La verdad que para mí, es de las cosas más interesantes.

ENTREVISTADOR

Así, a grandes rasgos, mirando todos los tipos de acciones inclusivas que se puedan hacer, ¿cuáles son los pros y los contras que suelen encontrarse para llevarlas a cabo?

DIRECTORA C1

La primera ventaja o inconveniente, es que tiene que haber una voluntad del profesorado que los va a recibir, clara y diáfana, primero que nada. Si el profesorado, lo ve y apuesta por esa integración, el profesorado se encarga de generar en el aula un clima de aceptación etc. Tenemos más dificultades cuando los alumnos asisten a actividades complementarias, cuando digo dificultades me refiero desde el objetivo de la integración, no es que tengamos dificultades porque vayan a un concierto adjunto, por poner un ejemplo. No siempre se produce el objetivo que queremos, que es el tema de la integración, si se produce un objetivo que es la de la normalidad, es decir que por supuesto es de integración, pero claro estamos planteando que no damos ese salto cualitativo más allá, de que se mezclen los alumnos, de que pregunten sus intereses, no sino, es más difícil, y ahí sí que pueden, si no está muy bien integrado y preparado, pueden surgir algún problema, por ejemplo yo sé que en la playa en algunas actividades, estos alumnos se les cae la pelota más veces. Cuando hay temas competitivos, por eso es súper interesante que se integren en educación física, el alumno tiene que saber que está este tipo de alumnos allí.

ENTREVISTADOR

En cuanto a la voz que puede tener el alumnado con discapacidad, ¿participan los alumnos del aula enclave en la mejora del centro? ¿En qué medida?

DIRECTORA C1

Cuando hay reunión de delegado del centro, se llama también al delegado del aula enclave, por lo tanto, ahí depende de qué alumno del aula enclave, sabiendo que los alumnos del aula enclave son muy diversos. Entonces, pues ahí si participan. Luego ellos son los encargados de plasmar las cosas en su aula con el profesorado. También pueden participar en alguna asamblea, digamos con el alumnado, pero a través del profesorado por supuesto. Hay un foro de participación de debate constante en el centro y cualquier cosa pueden participar.

ENTREVISTADOR

¿Ha tenido alguna vez repercusión la opinión del alumnado del aula enclave, que usted recuerde? Ha repercusión me refiero que se haya cambiado algo, que ellos hayan propuesto algo en conjunto con otros alumnos y que se haya llevado a la práctica.

DIRECTORA C1

La verdad que es muy difícil porque, vamos a ver, sí a veces me viene y me plantean algo, desde recursos para el aula, que quieren ir a tal sitio, que quieren hacer una actividad, a esos niveles sí. Pero me refiero que es un tema más individual, más de relación directa. Quizás lo está planteando a nivel colectivo.

ENTREVISTADOR

En cuanto a los apoyos del alumnado del centro como recursos naturales, ¿qué acciones existe con el alumnado del centro como recurso natural de apoyo? Es decir si hay alguna acción en la que el alumnado del centro sirva como apoyo en lugar de un profesor, que el alumnado del centro sirva como apoyo al alumnado del aula enclave.

DIRECTORA C1

Solo cuando hacemos salidas conjuntas o actividades de días determinados, por ejemplo del día del libro, de comercio justo, en ese sentido sí que hay ayuda de voluntario que están con ellos y les ayudan.

ENTREVISTADOR

¿Qué beneficio cree que puede tener para los compañeros del centro, no para los alumnos del aula enclave?

DIRECTORA C1

Yo, ya te lo comenté antes, bueno y también dijimos de alumnos que entraban en el aula y tenían que estar en el aula. Cuando los alumnos tienen estancias en el aula, el beneficio es, y ya te digo ha habido un cambio radical de esos alumnos que han entrado en el aula y han estado con ellos. Salen con una mirada diferente, en general de la minusvalía y, sobretodo, empiezan a tener una relación a partir de ahí totalmente diferente no solamente con ellos sino con otros chicos de su aula en general.

ENTREVISTADOR

Por último, para hablar del tema de coordinación y colaboración de los educadores, ¿qué limitaciones cree que se pueden encontrar para colaborar en acciones inclusivas entre los educadores del centro?

DIRECTORA C1

Muchas, porque, vamos a ver el tipo de actividades que hace el profesorado de apoyo del aula enclave, muchas veces no se hacen actividades de manualidades, actividades del huerto, escolar por ejemplo, no se hacen con el alumnado normal, sin embargo muchas veces ese material que ellos trabajan esa manera de trabajar, manualidades, utilizamos ese ejercicio práctico de cómo lo hacen para ellos, o bien a través del profesorado fundamentalmente, trasladarlos a otras actividades del centro. Quiero decir, a lo mejor ellos, están haciendo un taller de encuadernación, bueno pues, eso lo utilizamos para enseñarles a otros profesores o a otros alumnos cómo lo hacen, y son actividades hechas en el aula enclave, sobretodo especialmente las actividades relacionadas con manipulación o con el huerto escolar.

ENTREVISTADOR

Entonces, por ejemplo a la hora de que el profesorado del aula enclave y el profesorado del resto del centro, vayan a coordinarse o vayan a colaborar para llevar las acciones inclusivas, ¿cuáles son las limitaciones que se pueden encontrar para poder llevar esa colaboración o esa cooperación? De manera general claro.

DIRECTORA C1

Vamos a ver, las acciones inclusivas son muchas, para mí una acción inclusiva es que los alumnos del aula enclave vayan a una clase normal, y en eso se coordinan y ahí hay acciones claramente inclusivas. Otra es, que alumnos de aulas normales entren en el aula enclave, y ahí también trabajen una acción. Otra acción inclusiva que se hace es, que hagan actividades complementarias o extraescolares juntas, y eso evidentemente también se prepara o hay dificultades porque es más puntual, no es un trabajo más continuado como el otro. Hay actividades de metodología o de recursos que también son puntuales, entonces dependiendo de cada una de ellas la coordinación y la acción varía un poco.

ENTREVISTADOR

Yo me refería más a la primera, a la de entre profesores. ¿Cuáles son las limitaciones que se pueden encontrar para colaborar?

DIRECTORA C1

Hombre, las limitaciones para colaborar no hay, dificultades es lo que hay. Cuando un alumno del aula enclave se integra en una clase normal, el profesor tiene dificultades, una, en que el aula no se sienta excluido, otra, que el resto de los alumnos respeten la diferencia y el grado superior es que exista comunicación e integración entre los chicos. Se consigue más la primera y la segunda, y la tercera pues es a largo plazo cuando se consigue, de entrada no se consigue. Tenemos que ser realistas, o sea tiene que haber un aprendizaje para que se produzca una alteración, sino, yo te lo digo, no estamos hablando del aula enclave pero si estamos hablando del alumnado de necesidades educativas especiales, que viene por la tarde, de lo que yo más he trabajado y no trabajo en un aula enclave es que bastante de ese alumnado viene por la tarde a refuerzo educativo y viene con otros alumnos. Y si no le enseñas a los alumnos cómo hacer la integración no saben hacerlo, o sea insisto hay que hacer un aprendizaje para los

alumnos terminen haciendo este tipo de trabajo colaborativo para que al final de el fruto que tiene que dar

ENTREVISTADOR

Por último, ¿Qué mejoras o necesidades crees que se deberían tener en cuenta para facilitar la colaboración entre profesionales, entre educadores?

DIRECTORA C1

Bueno, debería de mejorarse espacios para explicar o para mostrar buenas prácticas del profesorado entre sí, por ejemplo no existe ahora o no existe, de manera que un profesor que imparte clases disciplinas en 1º 2º ESO, asista en un aula enclave a trabajar un día u hora, conjuntamente con otro profesor. Pero tampoco existe al revés, tampoco existe que profesorado..., aquí si existe porque yo lo hago, yo sí que le he pedido y he solicitado al profesorado del aula enclave que vaya apoyar en tutoría o en algunas clases a algunos profesores que tenían dificultades para trabajar con el grupo, pero no por ser de aula enclave, a lo mejor ha sido pues porque conozco a la profesora en este caso, y bueno sé que tiene buenas prácticas y podría enseñar. Pero creo que deberíamos de tener más colaboración conjunta en ese sentido, o sea el mostrar buenas prácticas de un lado o de otro, y podría ser muy interesante el que experiencias de algunos alumnos con problemas o con dificultades puedan estar en el aula enclave con 2 profesores, o con el profesor digamos de las asignaturas comunes y podría estar en el aula enclave, pero llevando y trabajando allí. O sea, no siempre hacerlo al revés, sino que..., pero hasta ahora lo hemos hecho sin el profesor, sino con los profesores del aula enclave.

ENTREVISTADOR

Es decir el profesor del aula enclave va al aula ordinaria...

DIRECTORA C1

No el profesor del aula enclave está en su aula y el alumno entra allí, y por otro lado el alumno va al aula ordinaria, pero creo que desde mi punto de vista sería muy interesante que el profesor del aula ordinaria estuviera algunas horas con alumnos y trabajando allí en el aula del aula enclave. Es al revés donde yo creo que tendría que ser, porque... y sobre todo si quieres que te diga al profesorado que tiene alumnos de NEAE en las aulas. Yo si te digo, creo que ninguno de nosotros estamos formados ni preparados para

trabajar en el aula con el alumnado, es verdad que hacemos adaptaciones, pero no tenemos la formación adecuada para atender de una manera, para hacer incluso la integración de un alumno o dos de ese tipo que podamos tener en el aula. Y las personas que trabajan en el aula enclave, creo que nos podrían enseñar buenas prácticas.

ENTREVISTADOR

Pues, muchas gracias.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 1 |
| Aula | 1 |
| Entrevistado | Director |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
|------------------------|--|----------------|
| Ventaja | (...) es un recurso de primer orden a la hora de poner en práctica temas de valores como, no solamente convivencia, integración, sino solidaridad, normalidad (...) | DIRECTOR C1 |
| Limitación | Yo quizás, si tuviera que estar en mis manos dónde ubicar las Aulas Enclaves sí diría que tienen que ser en centros no muy grandes, y en centros no muy masificados y en centros con no tantas enseñanzas. Desde este punto de vista, posiblemente este no sería el centro ideal. | DIRECTOR C1 |
| | (...) la experiencia me demuestra que el aula enclave depende de cómo se gestiona y cómo la propia dirección del centro quiere utilizarla como un recurso más de integración de ese modelo educativo que teóricamente está plasmada en el proyecto educativo del centro (...) | DIRECTOR C1 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | Sí, yo pienso que en primaria, no se ve tan diferente como se ve en secundaria. (...) tenemos una escolarización obligatoria hasta los 16 años, pero todavía existe una mentalidad, entre el profesorado y entre las instituciones como que el ser obligatoria no significa que es una educación para todos y no significa que todo el mundo tenga que tener las mismas oportunidades. | DIRECTOR C1 |
| Carencia | Y por otro lado no disponemos de los suficientes recursos para tener las mismas oportunidades, no solamente el alumnado del aula enclave, sino un tema que a mí me preocupa muchísimo que es alumnado que no tiene informe psicopedagógico ya sea de aula enclave o ya sea de necesidades educativas, y sin embargo no tiene ni reciben la misma atención incluso que éste alumnado. | DIRECTOR C1 |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | |

| | | |
|------------------------------|---|-------------|
| Acciones | (...) hay una línea y es que gran parte de las actividades complementarias que el centro realiza siempre se hagan, en la medida de lo posible con alumnado de aula enclave. | DIRECTOR C1 |
| | (...) no siempre es al revés, también hacemos que alumnos de fuera, del centro, estén en el aula enclave un día, 2 días, que el alumno de aula ordinaria se meta dentro del aula enclave. | DIRECTOR C1 |
| | Luego también participan, en todo lo que es en el recreo, que tengan actividades etc., | DIRECTOR C1 |
| | (...) alumnos determinados dependiendo de su nivel de habilidades cognitivas, sociales etc., van y asisten a clases , por ejemplo de tecnología , de educación física. | DIRECTOR C1 |
| Barreras | (...) tiene que haber una voluntad del profesorado que los va a recibir, clara y diáfana, primero que nada. | DIRECTOR C1 |
| | No siempre se produce el objetivo que queremos, que es el tema de la integración, si se produce un objetivo que es la de la normalidad, es decir que por supuesto es de integración, pero claro estamos planteando que no damos ese salto cualitativo más allá, de que se mezclen los alumnos, de que pregunten sus intereses (...) | DIRECTOR C1 |
| | Cuando un alumno del aula enclave se integra en una clase normal, el profesor tiene dificultades, una, en que el aula no se sienta excluido, otra, que el resto de los alumnos respeten la diferencia y el grado superior es que exista comunicación e integración entre los chicos. Se consigue más la primera y la segunda, y la tercera pues es a largo plazo cuando se consigue, de entrada no se consigue. | DIRECTOR C1 |
| | Yo si te digo, creo que ninguno de nosotros estamos formados ni preparados para trabajar en el aula con el alumnado, es verdad que hacemos adaptaciones, pero no tenemos la formación adecuada para atender de una manera, para hacer incluso la integración de un alumno o dos de ese tipo que podamos tener en el aula. | DIRECTOR C1 |
| Tópico. categ. | UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | |
| Influencia del emplazamiento | (...) cuando se construyó el nuevo módulo del instituto se pensó en trasladar el aula enclave de un edificio Anexo del Colegio X al centro, porque el sentido que tenía es de inclusión, es que efectivamente el espacio esté integrado dentro del centro. | DIRECTOR C1 |
| | yo creo que tiene que tener el lugar dos condiciones, una, lo suficientemente aislado para que tengan el espacio de trabajo, tranquilidad con ese alumnado, sí, y lo suficientemente cercano para que este también cerca del resto del alumnado más o menos, digamos de su edad. | DIRECTOR C1 |

ANEXO VI

| | | |
|-----------------------------|--|-------------|
| Ubicación positiva | el lugar que ocupa esta en un ala del centro, pero ese ala esta cercano a el pasillo donde fundamentalmente hay alumnado de 1º y 2º ESO, y cerca también del patio donde se desarrollan actividades relacionales a diario, el recreo fundamentalmente | DIRECTOR C1 |
| Tópico. categ. | COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | |
| Demandas | Debería de mejorarse espacios para explicar o para mostrar buenas prácticas del profesorado entre sí, por ejemplo no existe ahora o no existe, de manera que un profesor que imparte clases disciplinas en 1º 2º ESO, asista en un aula enclave a trabajar un día u hora, conjuntamente con otro profesor. | DIRECTOR C1 |
| | Pero creo que deberíamos de tener más colaboración conjunta en ese sentido, o sea el mostrar buenas prácticas de un lado o de otro (...) | DIRECTOR C1 |
| | (...) desde mi punto de vista sería muy interesante que el profesor del aula ordinaria estuviera algunas horas con alumnos y trabajando allí en el aula del aula enclave. | DIRECTOR C1 |
| | Si el profesorado, lo ve y apuesta por esa integración, el profesorado se encarga de generar en el aula un clima de aceptación. | DIRECTOR C1 |
| Tópico. categ. | ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
| Limitación al apoyo natural | (...) si no le enseñan a los alumnos (del centro) cómo hacer la integración no saben hacerlo, o sea insisto hay que hacer un aprendizaje para los alumnos terminen haciendo este tipo de trabajo colaborativo para que al final de el fruto que tiene que dar. | DIRECTOR C1 |
| | Solo cuando hacemos salidas conjuntas o actividades de días determinados, por ejemplo del día del libro, de comercio justo, en ese sentido sí que hay ayuda de voluntario que están con ellos y les ayudan. | DIRECTOR C1 |
| Beneficios externo | Salen con una mirada diferente, en general de la minusvalía y, sobretodo, empiezan a tener una relación a partir de ahí totalmente diferente no solamente con ellos sino con otros chicos de su aula en general. | DIRECTOR C1 |

| | | |
|--------------------|---|-------------|
| | Otras experiencias que hemos hecho es, algunos alumnos del centro que están en estancia dentro del aula enclave, no siempre es al revés, también hacemos que alumnos de fuera del centro estén en el aula enclave un día, 2 días, que el alumno de aula ordinaria se meta dentro del aula enclave. Ésas han sido para mí, de las experiencias más importantes y gratificadoras, sobre todo especialmente con alumnos muy problemáticos muy disruptivos, alguno pequeño, su estancia en aula enclave le ha cambiado muchísimo, eso fue una experiencia muy bonita, pero no se conocen. | DIRECTOR C1 |
| Tópico. categ. | LA VOZ DEL ALUMNADO | |
| <i>Diálogo</i> | (...) sí a veces me viene y me plantean algo, desde recursos para el aula, que quieren ir a tal sitio, que quieren hacer una actividad, a esos niveles sí. Pero me refiero que es un tema más individual, más de relación directa. | DIRECTOR C1 |
| <i>Restricción</i> | <p>Cuando hay reunión de delegado del centro, se llama también al delegado del aula enclave (...)</p> <p>También pueden participar en alguna asamblea, digamos con el alumnado, pero a través del profesorado por supuesto.</p> | DIRECTOR C1 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| <i>Reprobación</i> | Entonces, fíjate una cosa, nos encontramos que estos chicos puede estar hasta los 21 años maravillosamente, porque en un Estado del Bienestar que menos que tengan ese tiempo para estar en una Aula Enclave, y sin embargo son expulsados del sistema chicos con 16 años en 2º de la ESO, y vamos, en 2º ESO, pero su nivel educativo corresponde a 5º de primaria. Digo porque también hay que poner las contradicciones del sistema | DIRECTOR C1 |
| | No disponemos de los suficientes recursos para tener las mismas oportunidades, no solamente el alumnado del aula enclave, sino un tema que a mí me preocupa muchísimo que es alumnado que no tiene informe psicopedagógico ya sea de aula enclave o ya sea de necesidades educativas, y sin embargo no tiene ni reciben la misma atención incluso que éste alumnado. | DIRECTOR C1 |

ANEXO VI

| | | |
|--|--|------------------------|
| | <p><i>Yo lo que planteo es que, la administración tendría que pensar en cómo hacer también un esfuerzo presupuestario para otro alumnos que no teniendo informe psicopedagógico, porque no se les ha hecho, porque son informes psicopedagógico psicológico, porque son informes fundamentalmente de tipo social de la familia del entorno donde vive, que también tendrían que haber informes de ese tipo, no se destina presupuesto alguno para esos chicos.</i></p> | <p>DIRECTOR C1</p> |
|--|--|------------------------|

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE DIRECTORES

CENTRO II

DTC2

Director C2

ENTREVISTADOR

¿Crees que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión del alumnado con el resto del centro?

DIRECTOR C2

Físicamente, el aula enclave comparte no solo lo que podemos considerar un espacio, sino tienen multi-espacios. El taller está localizado en la subplanta del edificio, y por lo tanto tiene que atravesar toda una zona educativa que está compartiendo pues desde, talleres de tecnología, biblioteca, laboratorio física y química y aulas de dibujo.

Otro lugar de desplazamiento que tienen que realizar es cuando acceden a las aulas de P.T., las dos aulas estas están en el patio, por lo tanto salen del edificio central se internan en el patio y proceden a mantener contacto con todo el alumnado que en ese momento se trasladan a aulas que están en el patio, o bien regresan de esas aulas a aquí.

Y ya en tercer lugar, el tema del minipiso, el lugar que se le denomina minipiso, está ubicado en el jardín norte y la intención es que el minipiso tuviese un contexto de ajardinamiento cercano y estar al lado de dos aulas específicas del alumnado de bachillerato. Con lo cual la filtración y el traslado, y la ubicuidad del alumnado del aula enclave no tiene ningún tipo de reparo de exclusión, de amurallamiento, de lejanía con respecto al resto del alumnado. En principio, esto ha sido un esfuerzo del centro, porque cuando se instaló el aula enclave por parte de la administración, hubo un compromiso de ubicar lo que era espacios dedicados para este tipo de nivel educativo, y salvo hace dos años, cuando construyeron el minipiso, pues tuvimos que esperar casi más de 10 años a que se construyera el minipiso, además lo ha aportado el centro y siempre pensando en que no tenga lugar de arrinconamiento, sino un lugar de establecimiento y contacto con los demás compañeros del centro.

ENTREVISTADOR

En función de esta modalidad de escolarización, ¿cree que esta modalidad es idónea para las necesidades y características del alumnado del aula enclave?

DIRECTOR C2

No solo creo que es idónea, sino necesaria, porque las personas que por nacimiento pudieran contar con una situación desfavorable o condicionada, no me gustaría emitir ciertos diferenciadores, pero bueno teniendo en cuenta que su propio nacimiento le instala una vida complicada, pues lo que no puede hacer la sociedad es complicarle más su evolución a lo largo de la vida. Por lo tanto el sistema de inclusión educativa creo que es necesario, aunque no suficiente, porque habría que promover que esa inclusión llegue a otros espacios, donde no llega el centro educativo, como puede ser, los espacios de ocio y tiempo libre del alumnado, los espacios de contacto con familia, los espacios de área social, como puede ser la calle etc. En esa medida, yo creo que es necesaria pero no suficiente.

ENTREVISTADOR

¿Cree que pueden existir diferencias en esta modalidad, dependiendo de la etapa, si esta en primaria o si se está en secundaria?

DIRECTOR C2

Sí, por supuesto, porque el propio alumnado que comparte con ellos y conviven con ellos, no es el mismo alumnado, no está en la misma edad, no estamos hablando de un alumnado que está instalado en la infancia, estamos hablando ya de una situación de edad más compleja, como puede ser la pubertad y la adolescencia, y por lo tanto hay diferencias. Pero también el estilo educativo, los niveles educativos de primaria, el referente educativo ordinario pues no es el mismo, con lo cual creo que tiene que haber notable diferencia. Y además los niveles de sociabilización, entendamos que en primaria la constancia de sociabilización desde muchos planos, uno puede ser el moral, el establecimiento de normas básicas para convivir siempre tienen que venir de fuera, mientras que en la adolescencia ya es notable que la construcción de las propias normas básicas de convivir moralmente con los demás tienen que venir desde lo que conocemos con autonomía personal. Por eso es importante reconocer que el contacto con los iguales, el contacto con los adolescentes para estos jóvenes adolescentes, que por

nacimiento surgen con un rasgo diferenciador, que le dificulta, por ejemplo la toma de conciencia, de lo que está bien y lo que está mal a nivel moral, pues es importante y necesario para el desarrollo de la autonomía. Sepamos que, el programa se llama transito a la vida adulta y lo que se intenta es dosificar un mínimo común en este alumnado para que puedan obrar, actuar, convivir con una mínima autonomía personal, porque el elemento de conciencia, sobre todo el elemento de racionalización ya tiene ciertas dificultades en muchos de ellos, a veces comunicativa, a veces de desarrollo, a veces de dificultad de integración, etc. Pero bueno, ese es un elemento, la conciencia de estar con uno y estar con los demás, es un elemento que el profesorado del aula enclave intenta expandir y el centro lo intenta expandir con este alumnado.

ENTREVISTADOR

Puede describirme algunos tipos de acciones inclusivas que desarrolla con sus alumnos en el centro.

DIRECTOR C2

Quizás son, algunas bien pensadas y bien manifestadas en un catalogo educativo, y otras son más espontaneas, más de un estilo y de una manera de ser y de estar en una comunidad. Hay cuestiones mínimas, como el saludar, que yo se que se prepara al alumnado, se le busca para que el saludo sea una constante de empatía con los demás. Sin embargo, creo que transgrede mucho mas allá de las expectativas de un saludo formal, y algunos saludan emocionalmente, que no es cuestión de un aprendizaje, un hola, un adiós, unos buenos días, sino una cuestión de compartir momentos de empatía y de emociones. Eso tiene variables como el humor, el saludo formal no constituye por convencionalismo, no acepta el humor, tiene importantes rasgos emocionales psicomotrices, que para ellos son muy significativos, como es el contacto físico. Estamos en una cultura cada vez mas anglosajona, en el sentido de mantener la distancia, el "Keep your distance" de los pueblos nórdicos, de mantener cierto reparo, no me puedes tocar. Sin embargo creemos que del lado emocional es importante. Esto lo ratifica además algunas aportaciones como puede ser lo que últimamente estaba leyendo de Punset, en una mochila para recorrer el mundo, que habla de la importancia del contacto físico, contacto que no podemos tener por ejemplo en las redes sociales, donde nos estamos comunicando ahora bastante, pero si podemos tener en el mundo ordinario físicamente y psicológicamente. Con contacto físico, no me refiero a tocar

solamente, sino me refiero a mirar, me refiero a pararte, me refiero a sonreír, me refiero a otro tipo de contacto físico más que el propio entendimiento de tocar. Pero también considero que cuando una adolescente no se deja tocar, puede haber algún tipo de dificultad emocional, y por lo tanto considero que la cercanía de poderse tocar este alumnado y saludar y estar en contacto más allá de una educación formal, pues es un engrandecimiento para ellos, y para nosotros. En definitiva, estamos aprendiendo tanto como ellos, porque digo que no es una educación formal sino es algo que innovamos cotidianamente en esta comunidad.

ENTREVISTADOR

En cuando a las acciones que se hacen dentro del aula ordinaria inclusiva, o las acciones del proyecto amigo, ¿usted encuentra pros y contras en ese tipo de acciones?

DIRECTOR C2

Quizás los contras son mínimos, y cuando uno abre ese escenario, cuando uno quita el telón y empieza a ver la obra que se puede producir, va viendo que la normalización de los pros son menos que la presencia de los contras.

Yo durante un par de años, he experimentado esa integración de alumnos y yo creo que son procesos de aprendizaje más de los demás que de ellos, de ellos es importante claro, pero los demás también es supremo, porque la inclusividad no consiste en integrar a una persona con una discapacidad con la gente igual, consiste en un feedback donde la gente que, entre comillas, etiquetamos de igual, que no existe gente igual, pues se integren y aprendan a que crecer junto con ellos, entonces la inclusividad tiene como un ir y un venir. Es compleja cuando se entiende que solo consiste en incluir a la persona que tiene discapacidad, la democracia no consiste en que las minorías se alíen con la mayoría, quizás es que la mayoría comprendan la convivencia y la compartición de ideas e intereses de la minoría. Entonces, es un proceso que estéticamente, puede resultar extraño, pero es posible. El alumnado quizás es el que mayor dificultad tiene a la hora de la inclusividad, no suele ser el alumnado del aula enclave, suele ser el alumnado que no es del aula enclave. Por lo tanto, es un aprendizaje para el profesorado que no es del aula enclave, que podríamos tildar de profesorado del alumnado ordinario, porque hablamos de aula ordinaria, pero vamos, considero que es un proceso más de categoría profesional de aprendizaje promocional de ese profesorado. Sí es cierto que hay que entender que en esas situaciones el profesorado tiene que estar cualificado en

un aprendizaje de trabajar en escenarios diversos, de trabajar desde la atención a la diversidad, porque no consiste integrar al alumno del aula enclave, siéntate aquí porte aquí, sino generar micro procesos que vayan grabando esa inclusividad de los demás con ellos principalmente, y de él con los demás en segundo lugar, con la intención de no graduar que inclusividad es algo que le corresponde al alumnado del aula enclave, le corresponde a la comunidad y creo que es participe del criterio, esa idea, esa experiencia, es participe del criterio la equidad, quizás dar más a los menos que tienen y por lo tanto una idea un poquito más allá de la justicia, y la justicia educativa, o sea intentar más educativamente con los que menos pueden

ENTREVISTADOR

En cuanto a la voz del alumnado con discapacidad intelectual, ¿participan estos alumnos del aula enclave en la mejora del centro? ¿En qué medida participan? ¿Cómo, si se les consulta su opinión?

DIRECTOR C2

Hombre, sin ningún estilo maniqueista, es decir sin ningún estilo quizás de conducir ese proceso con intención, pues el proceso se ha instalado en algo que consideramos ya incluso, prioritario, al ser una actividad en el centro de que no se supervise previamente cómo se puede desarrollar con el alumnado del aula enclave, es ya una cuestión del centro. Sabemos que el nivel de participación del alumnado del aula enclave, por ejemplo en actividades complementarias, es destacado, es importante, para ellos y para nosotros, pero sabemos también que el nivel de integración de esas actividades en su agenda, pues tiene que tener un tipo de ensayo o de diseño diferente a lo que es en las personas llamadas normales, y vuelvo a decir que es un tópico que cada vez me extraña más, porque no la hay. Pero bueno, en esa medida, yo creo que muchas de las actividades que hacemos en el centro, siempre decimos y esto cómo lo podemos canalizar con el alumnado del aula enclave. Pero actividades que van más allá de las actividades complementarias, por ejemplo una actividad de evacuación del centro, si no pensamos cómo actuar con personas que tienen discapacidad motórica, que las hay, pudiendo estar en el aula enclave, pues tendremos un punto negro en ese ensayo de evacuación. Y más allá, o sea cualquier actividad que podemos dar en un aspecto de desarrollo de autonomía personal, o de incluso de educación para la ciudadanía, no me refiero a la materia sino me refiero a la competencia social y ciudadana, pues si no

tenemos un pensamiento a la hora de programar, diseñar cualquier actividad. Eso nos está pasando, por ejemplo, cuando estamos hablando de convivencia, ahora mismo el alumnado del aula enclave tiene siempre presencia en reuniones, en actividades como puede ser la preparación de las jornadas, ellos desde hace dos años están quedándose y permaneciendo durante toda la jornada, desde hace 8 o 9 años están yendo a las jornadas de formación, que es una jornada de formación en mediación escolar, en tutorías afectivas que es un núcleo de mejora en la convivencia del centro, ellos están ya integrados en ese proceso. Y luego también participan en las jornadas de acogida, el alumnado que viene de sexto de primaria participan muy favorablemente, porque al menos los 2 o 3 últimos años se han integrado, nos han acompañado a visitar los centros de primaria y a trabajar en una sección que desarrolla el alumnado ayudante con los alumnos de sextos de primaria, destinados sobre todo a minorizar el miedo que supone el cambio de etapa, ellos también participan. Y luego en cualquier evento organizativo de carácter de gestión en la organización del centro, suelen participar, como puede ser en junta de delegado, si sabemos que con ciertos límites porque son personas que hay que trabajarle lo que puede ser la integración, el traspaso de información, la comprensión de la información. Pero en eso está muy entretenido el personal del aula enclave, y el profesorado, y algunos compañeros que son buenos especialistas a la hora de acompañar al profesorado del aula enclave, que el referente de enseñanza que tienen ellos, no sea solamente los 4 profesores de las 2 aulas enclave. Ahora mismo, ellos pueden entender que un profesor que no es del aula enclave, es su profesor, y eso es importante también.

ENTREVISTADOR

Con respecto al resto de equipo del centro o de profesionales, educadores, ¿Encuentras limitaciones para colaborar en acciones inclusivas? ¿Encuentras facilidades para colaborar?

DIRECTOR C2

Sí bueno, yo hablaría de dos perspectivas. Una puede ser la histórica, quizás cuando nació la aula enclave, había bastante lejanía porque no sabía mucha gente qué sentido podía tener, incluso pudieron haber pensamientos más que resistentes, reticentes, retrógrados, es decir ¿qué hace el aula enclave aquí?. Pero bueno, eso yo creo que hemos tenido un salto cualitativo, ya ni le damos sentido a ese pensamiento si lo hubiera

o si lo hay. Hay personas que están más instaladas en desconocimiento, de saber cómo proceder, bueno sin embargo, valoran y quizás veneran el significado que tiene esto. Los compañeros del aula en clave como profesionales son muy admirados, cuando hablan se les escucha, cuando hablan desde la dimensión a la atención a la diversidad, que suele ser en zonas difíciles de resolver situaciones complejas en el plano educativo, son bastante escuchados, bastante comprendidos e incluso generan procesos de aprendizaje en los demás, esto es importante. Aun es así, que quedan muchas cosas por hacer, quizás obrar que el aula en clave no sean espacios físicos sino momentos de integración, momentos diversos, y hacer quizás que la tradicional organización de la división de espacio y tiempo cambien en esta organización educativa, pues podría ser una de las cosas que queda por hacer. Porque nos sometemos a una rutina de ritmos, por ejemplo por qué una clase tiene que durar lo que dura otra clase, por qué existe lo que son las horas de clase, por qué no hay procesos de manera que sean más ricos en experiencia, si un grupo va bien por qué tiene que tener muchas horas de una materia que va muy bien, y sin embargo un grupo que va mal, por qué tienen la misma materia, y la misma cantidad de horas etc. etc. Todo esto quizás, hay que pensarlo de otra manera y mejorarlo, pero no sé si va a poder llegar a ser. ¿Desde dónde se podría hacer?, desde lo que son las autonomías de los centros, ahora mismo esperar que la fórmula de mejorar la calidad de las organizaciones educativas vengan desde fuera. Apuntan los estudios internacionales que no, que tienen que venir desde dentro. De todas formas creo, que el IES VECINDARIO, en esta experiencia de integración, de este modelo educativo, junto con otras experiencias que también se han desarrollado, deja bien claro que es posible, desde una gestión de la autonomía del centro, potencia experiencias nuevas a nivel organizativo, incluso espacio temporal, por ejemplo, por qué..., a veces lo potenciamos, pero por qué no utilizar el espacio del minipiso, como podemos utilizar el espacio de la biblioteca, y compartir los espacios más allá de los propios etiquetados que a veces le queremos dar. Por ejemplo, hay cosas que vienen de la rutina de la organización y a veces empiezas a poner cosas nuevas y te planteas que aquello por qué está organizado así, por ejemplo, nosotros hemos descubierto que por rutina teníamos un función que era el profesor de guardia de la biblioteca, esa persona que hacía guardia, normalmente podía estar sola, podía estar con 3 o 4 alumnos, y muchas veces no ibas a clases para poder estudiar un examen, en algunas ocasiones habían actividades de biblioteca en otras ocasiones acudían profesorado con su grupo y desarrollaban experiencias allí. Pero realmente, existía quizás un 30 o 40% de

utilización de la biblioteca con alguien que llamábamos profesor de guardia de la biblioteca. Este año, hemos decidido quitar esa figura y la biblioteca un aulario más, y es como el aulario de informática, usted quiere utilizar la biblioteca, usted solicita la biblioteca y la usa. Con un equipo rector de la biblioteca, dinamizando acciones del plan lector, con un horario determinado este equipo, porque se profesor de guardia se podría destinar en otra cosa, como es entrar en el aula enlace y estar con el equipo del aula enlace y potenciar alguna práctica. Pero en fin, por eso digo que quizás aun queda por recorrer algunas mejoras, que igual ahora no las vemos, pero que dentro de 10 años o 15 años que igual sí se ven y se integran. Lo que sí es importante es que, en el va y viene del aula enlace, hay un proceso cada vez más revelado, más visible, que es la normalización desde la dificultad es decir, venimos de una sociedad que aún pervive por seleccionar a las personas como lo hacia aquel que colaba y decía este no es normal, a nivel espartano, y bueno, hay una marginación de las personas que tienen dificultad. ¿Qué es lo que permite este va y viene del alumnado? Que esa normalización de la marginalización quede más cuestionada y más rechazada, y además no a modelo teórico, no por decirlo, a modelo práctico, por hacerlo. A mí no me es tan grato, ser Director del centro y vivir esto como Director, a mí es más grato, quizás ser una persona y vivirlo como persona.

Y es una cuestión de agradecer, porque el personal del aula enlace quizás ni está reconocido socialmente, ni está reconocido profesionalmente en el desarrollo que hacen. No es lo mismo, ser profesor de ética, ser profesor de filosofía, que ser profesor del aula enlace, y lo digo tirando piedras hacia el propio tejado, es decir, yo soy profesor de una materia y yo podría estar 30 años metido en un centro impartiendo conocimiento desde esa materia sin modificar para nada la vida ni calidad de las personas, sin embargo sé que cualquier relación que establece el profesorado del aula enlace, tanto los maestros de taller como los profesores de E.P.T. , pues están vinculados a un grado de satisfacción personal y de calidad de vida de los alumnos, y esto es importante.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|--------------------------------|----------|
| Centro | 2 |
| Aula | 2 y 3 |
| Entrevistado | Director |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
|------------------------|---|----------------|
| Limitación | Por lo tanto el sistema de inclusión educativa creo que es necesario, aunque no suficiente, porque habría que promover que esa inclusión llegue a otros espacios, donde no llega el centro educativo, como puede ser, los espacios de ocio y tiempo libre del alumnado, los espacios de contacto con familia, los espacios de área social, como puede ser la calle etc. En esa medida, yo creo que es necesaria pero no suficiente. | DIRECTOR C2 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | (...) el propio alumnado que comparte con ellos y conviven con ellos, no es el mismo alumnado, no está en la misma edad, no estamos hablando de un alumnado que está instalado en la infancia, estamos hablando ya de una situación de edad más compleja, como puede ser la pubertad y la adolescencia, y por lo tanto hay diferencias. | DIRECTOR C2 |
| Dificultad de la etapa | (...) también el estilo educativo, los niveles educativos de primaria, el referente educativo ordinario pues no es el mismo, con lo cual creo que tiene que haber notable diferencia. | DIRECTOR C2 |
| Carencia | Porque nos sometemos a una rutina de ritmos, por ejemplo, por qué una clase tiene que durar lo que dura otra clase, por qué existe lo que son las horas de clase, por qué no hay procesos de manera que sean más ricos en experiencia (...) todo esto quizás, hay que pensarlo de otra manera y mejorarlo, pero no sé si va a poder llegar a ser. ¿Desde dónde se podría hacer? | DIRECTOR C2 |
| Necesidad de mejora | (...) quedan muchas cosas por hacer, quizás obrar que el aula enclave no sean espacios físicos sino momentos de integración, momentos diversos, y hacer quizás que la tradicional organización de la división de espacio y tiempo cambien en esta organización educativa, pues podría ser una de las cosas que queda por hacer. | DIRECTOR C2 |

| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | |
|------------------------------|--|----------------|
| Barreras | Es compleja cuando se entiende que solo consiste en incluir a la persona que tiene discapacidad, la democracia no consiste en que las minorías se alíen con la mayoría, quizás es que la mayoría comprendan la convivencia y la compartición de ideas e intereses de la minoría. | DIRECTOR C2 |
| | El alumnado quizás es el que mayor dificultad tiene a la hora de la inclusividad, no suele ser el alumnado del aula enclave, suele ser el alumnado que no es del aula enclave. | DIRECTOR C2 |
| | Sí es cierto que hay que entender que en esas situaciones el profesorado tiene que estar cualificado en un aprendizaje de trabajar en escenarios diversos (...) | DIRECTOR C2 |
| Tópico. categ. | UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | |
| Influencia del emplazamiento | (...) la ubicuidad del alumnado del aula enclave no tiene ningún tipo de reparo de exclusión, de amurallamiento, de lejanía con respecto al resto del alumnado. En principio, esto ha sido un esfuerzo del centro (...) | DIRECTOR C2 |
| Ubicación positiva | (...) las dos aulas estas están en el patio, por lo tanto salen del edificio central se internan en el patio y proceden a mantener contacto con todo el alumnado que en ese momento se trasladan a aularios que están en el patio, o bien regresan de esas aulas a aquí. | DIRECTOR C2 |
| | (...) el lugar que se le denomina minipiso, está ubicado en el jardín norte y la intención es que el minipiso tuviese un contexto de ajardinamiento cercano y estar al lado de dos aulas específicas del alumnado de bachillerato. | DIRECTOR C2 |
| Ubicación excluyente | | |
| Tópico. categ. | COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | |
| Obstrucción | (...) quizás cuando nació la aula enclave, había bastante lejanía porque no sabía mucha gente qué sentido podía tener, incluso pudieron haber pensamientos más que resistentes, reticentes, retrógrados, es decir ¿qué hace el aula enclave aquí? | DIRECTOR C2 |
| | Hay personas que están más están instaladas en desconocimiento, de saber cómo proceder (...) | DIRECTOR C2 |

| | | |
|--------------------|---|-------------|
| Disposición | Los compañeros del aula en clave como profesionales son muy admirados, cuando hablan se les escucha, cuando hablan desde la dimensión a la atención a la diversidad, que suele ser en zonas difíciles de resolver situaciones complejas en el plano educativo, son bastante escuchados, bastante comprendidos e incluso generan procesos de aprendizaje en los demás, esto es importante. | DIRECTOR C2 |
| Tópico. categ. | ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
| Beneficio interno | Por eso es importante reconocer que el contacto con los iguales, el contacto con los adolescentes para estos jóvenes adolescentes, que por nacimiento surgen con un rasgo diferenciador, que le dificulta, por ejemplo la toma de conciencia, de lo que está bien y lo que está mal a nivel moral, pues es importante y necesario para el desarrollo de la autonomía. | DIRECTOR C2 |
| Beneficios externo | (...) yo creo que son procesos de aprendizaje más de los demás que de ellos, de ellos es importante claro, pero los demás también es supremo (...) | DIRECTOR C2 |
| | Hay cuestiones mínimas, como el saludar, que yo se que se prepara al alumnado, se le busca para que el saludo sea una constante de empatía con los demás. Sin embargo, creo que transgrede mucho más allá de las expectativas de un saludo formal, y algunos saludan emocionalmente, que no es cuestión de un aprendizaje, un hola, un adiós, unos buenos días, sino una cuestión de compartir momentos de empatía y de emociones. Eso tiene variables como el humor, el saludo formal no constituye por convencionalismo, no acepta el humor, tiene importantes rasgos emocionales psicomotrices, que para ellos son muy significativos, como es el contacto físico. Estamos en una cultura cada vez mas anglosajona, en el sentido de mantener la distancia, el "Keep your distance" de los pueblos nórdicos, de mantener cierto reparo, no me puedes tocar. (...) Con contacto físico, no me refiero a tocar solamente, sino me refiero a mirar, me refiero a pararte, me refiero a sonreír, me refiero a otro tipo de contacto físico más que el propio entendimiento de tocar. | DIRECTOR C2 |
| | (...) participan en las jornadas de acogida, al alumnado que viene de sexto de primaria participan muy favorablemente, porque al menos los 2 o 3 últimos años se han integrado, nos han acompañado a visitar los centro de primaria y a trabajar en una sección que desarrolla el alumnado ayudante con los alumnados de sextos de primaria, destinados sobre todo a minorizar el miedo que supone el cambio de etapa, ellos también participan. | DIRECTOR C2 |
| Tópico. categ. | LA VOZ DEL ALUMNADO | |

ANEXO VI

| | | |
|----------------------------------|---|-------------|
| Cumplimiento de normas y control | Eso nos está pasando, por ejemplo, cuando estamos hablando de convivencia, ahora mismo el alumnado del aula enclave tiene siempre presencia en reuniones, en actividades como puede ser la preparación de las jornadas (Jornadas de mediación escolar) | DIRECTOR C2 |
| | suelen participar, como puede ser en junta de delegado | DIRECTOR C2 |
| Restricción | (...) si sabemos que con ciertos límites porque son personas que hay que trabajarle lo que puede ser la integración, el traspaso de información, la comprensión de la información. | DIRECTOR C2 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| Pensamiento inclusivo | Por lo tanto el sistema de inclusión educativa creo que es necesario, aunque no suficiente, porque habría que promover que esa inclusión llegue a otros espacios, donde no llega el centro educativo, como puede ser, los espacios de ocio y tiempo libre del alumnado, los espacios de contacto con familia, los espacios de área social, como puede ser la calle etc. | DIRECTOR C2 |
| | (...) la inclusividad no consiste en integrar a una persona con una discapacidad con la gente igual, consiste en un feedback donde la gente que, entre comillas, etiquetamos de igual, que no existe gente igual, pues se integren y aprendan a que crecer junto con ellos, entonces la inclusividad tiene como un ir y un venir. | DIRECTOR C2 |

ANEXO VII

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A TUTORES DEL AULA ENCLAVE



TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE TUTORES DE AE
CENTRO I, AULA I

TUTORA A1

CÓDIGO TUC1AE1

ENTREVISTADOR

¿Cuántos años de experiencia llevas en docencia?

TUTORA A1

En docencia treinta y uno.

ENTREVISTADOR

¿Y cómo tutora de aula en clave?

TUTORA A1

Siete.

ENTREVISTADOR

¿Crees que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?

TUTORA A1

Por supuesto.

ENTREVISTADOR

¿En qué lugar está situada el aula enclave en el centro?

TUTORA A1

Está en una zona de ampliación del centro, y está entre dos aulas, una específica que es el aula de música y una de la ESO.

ENTREVISTADOR

¿Qué posibilidades y limitaciones ofrece esa ubicación?

TUTORA A1

Posibilidades: Al aula de música acuden todos los alumnos de la ESO y algunos Bachilleratos, entonces hay siempre movimiento y ofrece bastante interacción. También nos ofrece el recurso de que está cerca y la podemos usar para determinadas actividades, es positivo que no esté marginada. En los orígenes el Aula Enclave no estaba situada en esta parte del centro, estaba fuera del centro, en el colegio público Guanarteme e influía muchísimo porque... de aislamiento total, no había ningún tipo de interacción. Podemos hablar desde la experiencia de las dos situaciones como varía.

ENTREVISTADOR

¿Crees que esta modalidad de escolarización es idónea para las necesidades y características de tu alumnado?

TUTORA A1

Sí.

ENTREVISTADOR

¿Qué ventajas ofrece?

TUTORA A1

Vamos a ver, entre la inclusión en grupo ordinario tenemos alumnos procedentes de las dos modalidades, desde que viene de Aula Enclave en primaria y alumnos que vienen de aula ordinaria tanto de primaria como de primero de la eso. Observamos como el Aula Enclave ofrece la posibilidad de una individualización del trabajo pero a la vez el desarrollo del sentido de pertenencia del alumno a un grupo, entre otras cosas que... bueno.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones tiene?

TUTORA A1

Hombre, limitaciones, es una medida excluyente, como todas las medidas de atención a la diversidad. Desde PT, agrupamiento flexible, diversificación curricular,... todas son excluyentes, pero es un mal menor.

Es toda. No podemos decir que esta discapacidad es más grave. El que tiene una necesidad la tiene, porque de hecho hemos tenido alumnos en Aula Enclave que han terminado en Aula Enclave porque en el Centro no había posibilidad de un recurso que le pudiera ayudar, cuando realmente su perfil y sus necesidades no eran de Aula Enclave. Pero en ese momento fue la única respuesta posible. Eso es grave. Por cantidad: son muchas las necesidades. Por atención: hay necesidades en este momento que no se están atendiendo. Las de nuestro alumnos se están atendiendo, que podría ser muchísimo mejor, pero se están atendiendo, su individualidad se atiende. Hay otros alumnos que no...

-En estas circunstancias en las que estamos, los alumnos de Aula Enclave son 7 en este centro, como 300 alumnos que necesitan una atención individualizada en el aula que no están recibiendo, porque el profesorado no puede, no sabe, no tiene tiempo para adaptar los contenidos, las materias, planificar los procesos,... Para eso alumnos que no están siendo atendidos igualmente. Entonces, si pudiésemos tener formación y tiempo extraordinario, en este momento debería primero priorizarse la atención a estos alumnos. Primero por la cantidad porque ya estos alumnos, digamos que tienen unas necesidades... su atención individualizada la tienen. ¿Qué podría ser mucho más rica? Sí. ¿Qué podría ser más inclusiva? Por supuesto. Pero hay alumnos en este momento que no están siendo atendidos.

Es más bien como que la inclusión en un centro debe atender a cada uno de los alumnos...

ENTREVISTADOR ¿Crees que hay diferencias entre esta modalidad cuando estás en Primaria a cuando estás en Secundaria?

TUTORA A1

Yo en primaria no he vivido la experiencia de Aula Enclave. Entiendo que por la edad de los alumnos puede haber menos distancia, menos diferencia por las edades. Y las diferencias son quizás menores. El alumno de primaria no se plantea determinadas cosas que se pueden empezar a plantear los adolescentes. Pero por otro lado como el alumno que llega al Aula Enclave de secundaria se le suponen unos niveles mínimos de autonomía te permite desarrollar actividades inclusivas que a lo mejor en primaria no serían posibles.

ENTREVISTADOR

En cuanto al profesorado en primaria y secundaria ¿que rodea el aula? ¿Habría diferencias?

TUTORA A1

Yo creo que sí, porque en primaria el profesor es tutor de su grupo clase. En secundaria aparte de ser tutor es especialista. Entonces las posibilidades de que el alumno en primaria haga actividades de inclusión en grupo ordinario en asignaturas específicas creo que es mayor que en primaria. Sobre todo en primaria estas desarrollando las competencias a niveles muy básicos, se trabaja mucho el tema lectoescritor, entonces el profesor de aula ordinaria en primaria, ese tiempo, con alumnos de Educación Especial, de Aula Enclave no le puede dedicar ese tiempo. Yo creo que ofrecen menos posibilidades de inclusión.

ENTREVISTADOR

¿Puede describirme los tipos de acciones inclusivas que desarrolla con sus alumnos en el centro?

TUTORA A1

Nosotros tenemos un plan de socialización que si quieres ya te lo dejo detallado y así no tenemos que explicarlo. Tenemos el plan de socialización por un lado y por otro lado nuestra programación, la comprensión curricular de transito a la vida adulta que desarrollamos en esta aula recoge las distintas formas de inclusión que estamos desarrollando. Desde actividades puntuales de alumnos individuales, de pequeños grupos de Aula Enclave en grupo ordinario, o todo el Aula Enclave con grupo ordinario.

ENTREVISTADOR

¿Encuentra pros y contras a la hora de llevarlas a cabo?

TUTORA A1

Tienes que ser muy realista, no vale la inclusión en todas las áreas ni en todos los las actividades y procesos de aprendizaje, porque está claro que en un grupo de 30 alumnos de la ESO es imposible desarrollar cualquier tipo de actividad con un alumno de estas características. El profesor no puede ni atender a las diferencias menores, ya las diferencias mayores es difícil. Pero si es posible desarrollar actividades muy concretas. Depende mucho del perfil, es posible con alumnos muy concretos y en circunstancias muy concretas, por ejemplo: cuando hemos desarrollado actividades de inclusión durante 4 cursos seguidos con una alumna en secciones bilingües pero porque las características de la alumna eran muy específicas, muy concretas, pero que no suelen darse. Casos muy particulares en que, por supuesto, se aprovechan las posibilidades de inclusión, pero tenemos que reconocer que no es lo ordinario.

ENTREVISTADOR

Cuando se lleva a cabo desde el Aula Enclave este tipo de apoyos inclusivos ¿Qué tipos de apoyo ofrece para su consecución?

TUTORA A1

Claro, tenemos siempre una coordinación con el profesorado de la materia específica en que se realiza la inclusión, le damos las pautas de lo que puede y no puede el alumno, que recursos puede utilizar. Y al revés, ellos nos informan de cómo se desarrolla la actividad, que dificultades pudieron haberse producido y como va. Forman parte del equipo educativo de Aula Enclave cuando hay inclusión durante todo el curso y se recoge en el boletín informativo de notas el desarrollo por la nota del profesor que realiza la inclusión

ENTREVISTADOR

¿Participan los alumnos del Aula Enclave en el centro?

TUTORA A1

Aportan la posibilidad de que tanto el alumnado como el profesorado, en general toda la comunidad educativa se acerque a la diversidad del ser humano desde otro punto de vista. Ya no es la visión de pobrecito que pena me da, no sirve para nada. Ellos demuestran con su trabajo, con su actitud, con su implicación en muchas actividades la visión de que todos somos capaces de hacer cosas que los demás no pueden. Enfrentarte con la diversidad del ser humano pero ya no solo en la discapacidad sino para el concepto de la inmigración, el aspecto social, la diversidad, la diferencia entre el ser humano, ellos nos hacen ver que es posible, que no es negativa y que es buena. Yo creo que es de enriquecimiento para la comunidad educativa, un enriquecimiento que puede parecer muy sutil pero que a medida que va transcurriendo el tiempo ves como se produce incluso admiración.

ENTREVISTADOR

¿Se les consulta su opinión? ¿Para qué? ¿En qué medida?

TUTORA A1

Si, en la medida que es posible. Hay alumnos que todavía por sus limitaciones comunicativas o circunstancias muy particulares es muy difícil conseguir una opinión de ellos, pero en general si, por ejemplo: en base a la petición de los alumnos quitamos la cama del Aula Enclave, fue una propuesta del alumnado.

ENTREVISTADOR

¿Hay alguna propuesta más?

TUTORA A1

Actividades concretas que desarrollamos, ellos incluso nos proponen cosas que hacer, desde recetas,... incluso tienen la iniciativa de elaborarnos material para el aula.

ENTREVISTADOR

¿Hay veces que la iniciativa surge de ellos?

TUTORA A1

Sí, surge de ellos.

ENTREVISTADOR

¿Ustedes no les preguntan?

TUTORA A1

No siempre, unas veces es iniciativa propia y por supuesto intentamos y fomentamos el que ellos se expresen. No podemos olvidarnos nunca que se trata de desarrollar un programa de transito a la vida adulta, y que menos que un adulto sea capaz de decir lo que piensa con libertad y tener la oportunidad de expresarse

ENTREVISTADOR

Y fuera del aula, en lo que es el centro y a nivel más macro: ¿se les ha llegado a consultar opiniones?

TUTORA A1

Si, tenemos representante en la junta de delegados. Como toda tutoría tiene derecho a tener un delegado. A lo largo de estos años normalmente el delegado es el mayor por edad, también por ganas porque tiene que ser, como toda cualquier de representación, tiene que ser una decisión personal y puede tener más o menos voz en la junta de delegados. En algunos casos incluso han participado en actividades formativas de convivencia con todos los delegados del centro.

ENTREVISTADOR

¿Alguna vez alguna opinión que haya vertido el delegado del Aula Enclave ha tenido repercusión en el centro?

TUTORA A1

Ellos asisten a las reuniones periódicas de la junta de delegados, pero como cualquier ser humano no todos hablamos en reuniones o expresamos lo que pensamos.

ENTREVISTADOR

¿Pueden tener limitaciones dentro de esas juntas?

TUTORA A1

No más, creo, que cualquier otra persona. Es decir, hay personas en el mismo claustro que nunca, y te puedo hablar de un claustro muy reciente la semana pasada, de 70 profesores 1 habló. Porque luego ves que en otras actividades, por ejemplo el concierto que tuvimos el otro día, nuestros alumnos participaron sin ninguna inhibición.

ENTREVISTADOR

En cuanto al alumnado como recurso natural de apoyo, el resto de compañeros que están en el centro: ¿Hay alguna acción en la que el alumnado sea un recurso natural de apoyo?

TUTORA A1

Si, tenemos el plan de acompañamiento en horas de recreo, que es para alumnos de 4º de la ESO. Que siempre está el éxito o fracaso de los objetivos que se pretenden conseguir depende mucho del tutor de ese grupo.

ENTREVISTADOR

¿Es una de las limitaciones que observa?

TUTORA A1

Si, como todas las actividades de tutoría depende mucho del tutor el éxito, porque hay una planificación semanal y que se cumpla el plan establecido depende mucho... Luego hay actividades sin programar, espontáneas, que han hecho como suyo el relacionarse con estos chicos.

ENTREVISTADOR

¿Que beneficios tiene este tipo de acciones para el alumnado de Aula Enclave?

TUTORA A1

Primero posibilita la ampliación de su campo de relaciones. Sabemos que siempre en las personas con discapacidad es muy limitado, se reduce al grupo de Aula Enclave y la familia, y luego si perteneces a alguna asociación... el campo de relaciones es muy limitado, y esto le permite la posibilidad de conocer y ser conocido.

ENTREVISTADOR

¿Qué beneficio aporta al alumnado que ofrece el apoyo?

TUTORA A1

Los mismos que te comentaba, primero el poder conocer a otras personas. El acercarte a alguien con ánimo de conocerlo es algo beneficioso para los seres humanos, sea quien sea, tenga discapacidad o no. Las relaciones humanas son buenas vengan de donde vengan. Y luego el hecho de desarrollar una escucha o el intentar ayudar a comunicarse a otra persona que tenga dificultades, algo que no se da en una relación más entre iguales en grupo ordinario. Aquí ellos desarrollan esas habilidades de escucha, de empatía, luego te comentan: “Oye, he pensado...” y ves que se desarrolla la empatía, el ponerse en el lugar del otro y valorar lo que está haciendo ese alumno de Aula Enclave. Pero yo creo que el enriquecimiento que tienen las relaciones humanas en todos los niveles

ENTREVISTADOR

Pero en estas edades...

TUTORA A1

Más todavía, sobre todo en la adolescencia que el alumno está lleno de complejos. Ves todas las dificultades que puede tener otro ser humano para la vida y ellos se están preocupando tal vez por cosas más superfluas. Yo creo que relativiza sus complejos propios de la adolescencia.

ENTREVISTADOR

Hablando de colaboración y apoyos entre el profesorado y el centro con el Aula Enclave,

En la colaboración y apoyos con respecto a sus compañeros: ¿Qué limitaciones encuentra para colaborar y desarrollar acciones inclusivas?

TUTORA A1

Impedimento ninguno. Si de algo puede presumir este centro, no he estado en otro centro en Aula Enclave, solo en este. En el momento en que el aula se traslada al centro,

que hasta ese momento era algo exterior que no se conocía, y lo que no se conoce no despierta nuestro interés. Desde el momento en que el aula se incorpora como un aula mas al centro en espacio físico, el sentido de colaboración.... Lo que pasa claro, muchas veces no saben... somos nosotros los que... creo que es lo lógico ¿no?... el ofertarle posibilidades de colaboración

ENTREVISTADOR

¿Ustedes son los que dinamizan el apoyo y la colaboración no?

TUTORA A1

Si, sobre todo porque entendemos que ellos, por tiempo o porque no es su cometido,... pero en el mismo momento jamás, incluso de preparar clases exclusivas, tanto de laboratorio como otras cosas, solo exclusivamente para ellos, suponiendo un esfuerzo de tiempo que no tienen porque emplear y lo hacen.

ENTREVISTADOR

¿Qué mejoras o necesidades cree que debe tener el profesorado en cuenta para favorecer más la colaboración o el apoyo?

TUTORA A1

No te voy a hablar en concreto del Aula Enclave. En general el profesorado, sobre todo el profesorado de secundaria, entendamos el que venía de las medias de antes, tiene francas dificultades, pero por falta de formación, en cómo integrar la diversidad en el aula. Es muy difícil hacer adaptaciones curriculares para el profesor, el trabajar en un grupo-clase de forma diversa es muy difícil. Se sigue en muchos casos, en otros no, se sigue trabajando para una media, y el que está arriba o el que está por abajo es muy difícil de atender. De todas maneras en los grupos tan numerosos, el exceso de ratio que tiene hoy el profesorado, imposibilita el que se pueda trabajar de una forma reflexiva y metódica como el alumno con diversidad. Si ahora traes todo esto, encima, a tener que hacer cosas que no tengo que hacer por tiempo y por horario, y encima con un alumno del que yo desconozco, no tengo recursos para cómo trabajar con él, las dificultades son mucho más grandes. Es de formación, de formación y tiempo.

ENTREVISTADOR

Respecto a la estructura y organización del centro: ¿Cree que existen limitaciones para establecer un trabajo de colaboración?

TUTORA A1

Claro, porque requiere de un tiempo específico para planificar esa intervención. Tal cual estamos en este momento, además con las 20 horas que en algunos casos son incluso 22, no hay esos espacios de coordinación. Tenemos representación en la CCP, en cualquier momento podemos intervenir en cualquier equipo educativo... pero no hay tiempo dentro de la estructura que nos exige la Consejería, el destinar unos tiempos específicos para la colaboración. De la colaboración sistemática y planificada estamos hablando. Luego ya nos buscamos los tiempos de donde podemos, pero no hay un tiempo que te permita decir “semanalmente vamos a dedicar...” ni de profesor de Aula Enclave

ENTREVISTADOR

¿Qué mejoras crees que se deberían tener en cuenta para facilitar la colaboración teniendo en cuenta la estructura y la organización del Centro?

TUTORA A1

Yo creo que hablar ahora de mejoras es inútil. Sabemos que esto no va a mejorar porque se trata de tiempo y de formación, pero básicamente formación. No hay, hay otras prioridades.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 1 |
| Aula | 1 |
| Entrevistado | Tutora 1 |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
|------------------------|--|-------------|
| Resignación | Desde PT, agrupamiento flexible, diversificación curricular,... todas son excluyentes, pero es un mal menor. | TUTORA 1 |
| | (...) hemos tenido alumnos en Aula Enclave que han terminado en Aula Enclave porque en el Centro no había posibilidad de un recurso que le pudiera ayudar, cuando realmente su perfil y sus necesidades no eran de Aula Enclave. Pero en ese momento fue la única respuesta posible. Eso es grave | TUTORA 1 |
| Ventaja | Observamos como el Aula Enclave ofrece la posibilidad de una individualización del trabajo pero a la vez el desarrollo del sentido de pertenencia del alumno a un grupo | TUTORA 1 |
| | Vamos a ver, entre la inclusión en grupo ordinario tenemos alumnos procedentes de las dos modalidades, desde que viene de Aula Enclave en primaria y alumnos que vienen de aula ordinaria tanto de primaria como de primero de la eso. (No solo se realiza una inclusión en aula ordinaria, vienen también alumnos del aula ordinaria al aula enclave) | TUTORA 1 |
| Limitación | Hombre, limitaciones, es una medida excluyente, como todas las medidas de atención a la diversidad. | TUTORA 1 |
| | Por cantidad: son muchas las necesidades. | TUTORA 1 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | Entiendo que por la edad de los alumnos puede haber menos distancia, menos diferencia por las edades. Y las diferencias son quizás menores. | TUTORA 1 |
| | El alumno de primaria no se plantea determinadas cosas que se pueden empezar a plantear los adolescentes. | TUTORA 1 |
| | Yo creo que sí, porque en primaria el profesor es tutor de su grupo clase. (...) Entonces las posibilidades de que el alumno en primaria haga actividades de inclusión en grupo ordinario en asignaturas específicas creo que es mayor que en primaria. | TUTORA 1 |

| | | |
|---------------------|--|----------|
| | Sobre todo en primaria estas desarrollando las competencias a niveles muy básicos (...) | TUTORA 1 |
| Carencia | (...) porque el profesorado no puede, no sabe, no tiene tiempo para adaptar los contenidos, las materias, planificar los procesos (...) | TUTORA 1 |
| | Tienes que ser muy realista, no vale la inclusión en todas las áreas ni en todos los las actividades y procesos de aprendizaje, porque está claro que en un grupo de 30 alumnos de la ESO es imposible desarrollar cualquier tipo de actividad con un alumno de estas características. | TUTORA 1 |
| | Se sigue en muchos casos, en otros no, se sigue trabajando para una media, y el que está arriba o el que está por abajo es muy difícil de atender. | TUTORA 1 |
| | De todas maneras en los grupos tan numerosos, el exceso de ratio que tiene hoy el profesorado, imposibilita el que se pueda trabajar de una forma reflexiva y metódica como el alumno con diversidad | TUTORA 1 |
| Necesidad de mejora | Entonces, si pudiésemos tener formación y tiempo extraordinario | TUTORA 1 |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | |
| Acciones | Desde actividades puntuales de alumnos individuales, de pequeños grupos de Aula Enclave en grupo ordinario, o todo el Aula Enclave con grupo ordinario. | TUTORA 1 |
| Oportunidad | | |
| Barreras | El profesor no puede ni atender a las diferencias menores, ya las diferencias mayores es difícil. | TUTORA 1 |
| | Depende mucho del perfil, es posible con alumnos muy concretos y en circunstancias muy concretas (...) Casos muy particulares en que, por supuesto, se aprovechan las posibilidades de inclusión, pero tenemos que reconocer que no es lo ordinario. | TUTORA 1 |
| Apoyo | (...) siempre una coordinación con el profesorado de la materia específica en que se realiza la inclusión, le damos las pautas de lo que puede y no puede el alumno, que recursos puede utilizar | TUTORA 1 |
| | (...) ellos nos informan de cómo se desarrolla la actividad, que dificultades pudieron haberse producido y como va. | TUTORA 1 |
| | Forman parte del equipo educativo de Aula Enclave cuando hay inclusión durante todo el curso y se recoge en el boletín informativo de notas | TUTORA 1 |

| Tópico. categ. | UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | |
|------------------------------|---|-------------|
| Influencia del emplazamiento | (¿Crees que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?) Por supuesto. | TUTORA 1 |
| Ubicación positiva | Está en una zona de ampliación del centro, y está entre dos aulas, una específica que es el aula de música y una de la ESO. | TUTORA 1 |
| | Al aula de música acuden todos los alumnos de la ESO y algunos Bachilleratos, entonces hay siempre movimiento y ofrece bastante interacción. | TUTORA 1 |
| | También nos ofrece el recurso de que está cerca (el aula de música) y la podamos usar para determinadas actividades, es positivo que no esté marginada | TUTORA 1 |
| Ubicación excluyente | En los orígenes el Aula Enclave no estaba situada en esta parte del centro, estaba fuera del centro, en el colegio público X e influía muchísimo porque... de aislamiento total, no había ningún tipo de interacción | TUTORA 1 |
| | Hasta ese momento era algo exterior que no se conocía, y lo que no se conoce no despierta nuestro interés. | TUTORA 1 |
| Tópico. categ. | COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | |
| Obstrucción | En general el profesorado, sobre todo el profesorado de secundaria, entendamos el que venía de las medias de antes, tiene francas dificultades, pero por falta de formación, en cómo integrar la diversidad en el aula. | TUTORA 1 |
| | (...) a tener que hacer cosas que no tengo que hacer por tiempo y por horario, y encima con un alumno del que yo desconozco, no tengo recursos para cómo trabajar con él, las dificultades son mucho más grandes. (En referencia a lo que piensan algunos profesores) | TUTORA 1 |
| | (...) requiere de un tiempo específico para planificar esa intervención. Tal cual estamos en este momento, además con las 20 horas que en algunos casos son incluso 22, no hay esos espacios de coordinación. | TUTORA 1 |
| | Luego ya nos buscamos los tiempos de donde podemos, pero no hay un tiempo que te permita decir "semanalmente vamos a dedicar..." ni de profesor de Aula Enclave | TUTORA 1 |
| | Lo que pasa claro, muchas veces no saben... somos nosotros los que... creo que es lo lógico ¿no?... el ofertarle posibilidades de colaboración | TUTORA 1 |

| | | |
|-----------------------------|--|-------------|
| Demandas | Es de formación, de formación y tiempo. | TUTORA 1 |
| | Sabemos que esto no va a mejorar porque se trata de tiempo y de formación, pero básicamente formación. No hay, hay otras prioridades. | TUTORA 1 |
| Tópico. categ. | ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
| Limitación al apoyo natural | Que siempre está el éxito o fracaso de los objetivos que se pretenden conseguir depende mucho del tutor de ese grupo. (En cuanto al seguimiento del alumnado como recurso natural de apoyo) | TUTORA 1 |
| | Si, como todas las actividades de tutoría depende mucho del tutor el éxito, porque hay una planificación semanal y que se cumpla el plan establecido (...) (En cuanto al seguimiento del alumnado como recurso natural de apoyo) | TUTORA 1 |
| Beneficio interno | (...) posibilita la ampliación de su campo de relaciones. Sabemos que siempre en las personas con discapacidad es muy limitado, se reduce al grupo de Aula Enclave y la familia, y luego si perteneces a alguna asociación (...) | TUTORA 1 |
| Beneficios externo | El acercarte a alguien con ánimo de conocerlo es algo beneficioso para los seres humanos, sea quien sea, tenga discapacidad o no. Las relaciones humanas son buenas vengan de donde vengan. | TUTORA 1 |
| | (...)luego el hecho de desarrollar una escucha o el intentar ayudar a comunicarse a otra persona que tenga dificultades, algo que no se da en una relación más entre iguales en grupo ordinario. | TUTORA 1 |
| | (...) ves que se desarrolla la empatía, el ponerse en el lugar del otro y valorar lo que está haciendo ese alumno de Aula Enclave. | TUTORA 1 |
| | (...) sobre todo en la adolescencia que el alumno está lleno de complejos. Ves todas las dificultades que puede tener otro ser humano para la vida y ellos se están preocupando tal vez por cosas más superfluas. Yo creo que relativiza sus complejos propios de la adolescencia. | TUTORA 1 |
| Tópico. categ. | LA VOZ DEL ALUMNADO | |

| | | |
|---|---|-------------|
| <i>Fuente de información</i> | (¿Ustedes no les preguntan?) No siempre, unas veces es iniciativa propia y por supuesto intentamos y fomentamos el que ellos se expresen. No podemos olvidarnos nunca que se trata de desarrollar un programa de transito a la vida adulta, y que menos que un adulto sea capaz de decir lo que piensa con libertad y tener la oportunidad de expresarse | TUTORA 1 |
| <i>Cumplimiento de normas y control</i> | Si, tenemos representante en la junta de delegados. Como toda tutoría tiene derecho a tener un delegado. | TUTORA 1 |
| <i>Diálogo</i> | Actividades concretas que desarrollamos, ellos incluso nos proponen cosas que hacer, desde recetas,... incluso tienen la iniciativa de elaborarnos material para el aula. | TUTORA 1 |
| | En la medida que es posible. Hay alumnos que todavía por sus limitaciones comunicativas o circunstancias muy particulares es muy difícil conseguir una opinión de ellos, pero en general si, por ejemplo: en base a la petición de los alumnos quitamos la cama del Aula Enclave, fue una propuesta del alumnado. | TUTORA 1 |
| <i>Ausencia justificada</i> | Ellos asisten a las reuniones periódicas de la junta de delegados, pero como cualquier ser humano no todos hablamos en reuniones o expresamos lo que pensamos. (RESPONSABLE EL SUJETO) | TUTORA 1 |
| <i>Tópico. categ.</i> | CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| <i>Pensamiento inclusivo</i> | Pero hay alumnos en este momento que no están siendo atendidos. (Refiriéndose al alumnado del centro) Es más bien como que la inclusión en un centro debe atender a cada uno de los alumnos... | TUTORA 1 |
| | En estas circunstancias en las que estamos, los alumnos de Aula Enclave son 7 en este centro hay como 300 alumnos que necesitan una atención individualizada en el aula que no están recibiendo (...) en este momento debería primero priorizarse la atención a estos alumnos. | TUTORA 1 |
| | Enfrentarte con la diversidad del ser humano pero ya no solo en la discapacidad sino para el concepto de la inmigración, el aspecto social, la diversidad, la diferencia entre el ser humano, ellos nos hacen ver que es posible, que no es negativa y que es buena. | TUTORA 1 |

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE TUTORES DE AE
CENTRO II, AULA II

TUTORA A2

CÓDIGO TUC2AE2

ENTREVISTADOR

¿Cuántos años llevas dando clase?

TUTORA A2

Veinticinco.

ENTREVISTADOR

¿Y en aula enclave?

TUTORA A2

Desde que empezaron en el 98.

ENTREVISTADOR

¿La ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?

TUTORA A2

Completamente, si tú tienes un aula muy bien equipada pero no facilita el intercambio básico que hay en los centros, como es el ir al baño, los que hay en el cambio de hora que los chicos salen todos al pasillo y hablan un poco estás perdiendo muchísimas posibilidades de interacción, sobre todo en un instituto en que los chicos no quieren estar en el aula, lo que quieren es estar fuera del aula. Esperan a que suene la sirena, lo típico, para ir al baño, para ir a la clase del otro amigo,... si tú tienes que ir por un pasillo para sacar fotocopias y te encuentras gente, te encuentras profesorado, saludas y eres visto, es que estas ahí, todo el mundo te ve, todo el mundo saluda, todo el mundo sabe lo que haces. Los chicos entran en las clases en el cambio de hora, pues aquí en el

aula nuestra, por ejemplo, los vecinos entran y saludan y son movimientos de integración muy interesantes.

ENTREVISTADOR

¿En qué lugar está situado el Aula Enclave de este centro?

TUTORA A2

Está situado en muchos espacios, aquí hay dos y una está situada al lado de los patios, al lado del aula de música, frente tenemos un diver. La otra tiene otros cursos, tiene Educación Física. Luego tenemos un espacio en medio de un pasillo al lado de la de Plástica. Si queremos ir a Secretaría tienen que atravesar patios, pasillos, puertas,... que es bastante interesante porque tienen que desarrollar habilidades. Pueden encontrarse con problemas, tienen situaciones que resolver, situaciones problemáticas. No es fácil, no es imposible pero no es fácil, y eso es bueno. Luego tenemos un espacio nuevo que construyó la consejería que está fuera, en los patios, es donde está el minipiso. Con el tiempo no estará tan alejado porque el Centro tiene que crecer hacia ahí y estará dentro de todo.

ENTREVISTADOR

En cuanto a la idoneidad de la modalidad de escolarización: ¿Cree que ésta es idónea para las necesidades y características de su alumnado?

TUTORA A2

Sí, para el que tengo ahora mismo sí. La idoneidad de la escolarización siempre depende de la persona y de su contexto. A veces hay gente que dice “¿ese chico con el nivel que tiene está en aula enclave?” Primero el nivel no se ve con un dialogo simple, y segundo que puede tener un contexto tan patético que lo mejor que podemos hacer por él es facilitarle el estar escolarizado en un centro con un seguimiento y llevando un programa que, como mínimo, le va a garantizar una autonomía cuando tenga los 16 años. Otras veces los chicos parecen, siempre visto desde fuera, como muy bajos, y normalmente te dicen “¿no está mejor en un centro específico? ¿No estaría mejor atendido?”... no. Un Centro Específico da una serie de servicios como puede ser un fisioterapeuta, un médico, o unas sesiones de logopedia más intensivas que en el caso nuestro no tienen mucho sentido porque, cuando ya estás en secundaria, lo que buscas es funcionalización

del aprendizaje y paso a la vida adulta, y los aprendizajes intensivos cansan. No se puede estar, aunque mucha gente lo piensa, no se puede estar más de 20 minutos delante de un espejo,... no puedes estar 5 minutos delante de un espejo respirando y haciendo praxis. Eso duele, cansa, y estos chicos tienen una resistencia limitada a programas cognitivos, programas de desarrollo del lenguaje, a programas estereotipados y fijos... eso cansa mucho, agota y no es motivador. En un Centro Específico estas cosas se tienen que hacer y se hacen también en un poquito tiempo. Nosotros hacemos prácticamente lo mismo lo que tenemos más posibilidades de interacción con los iguales de múltiples maneras, no solo la integración en aula ordinaria.

ENTREVISTADOR

¿Cuáles son las ventajas que ofrece un Aula Enclave?

TUTORA A2

La ventaja fundamental de un aula enclave es el contacto con la normalidad, que no quiere decir inclusión en el aula ordinaria. La segunda para mí es la contextualización, un chico que viene aquí es de este entorno, con lo cual cuando hacemos integración socio comunitaria, que muchas veces se pierde de vista cuando hablamos de integración que lo que hacemos es integración socio comunitaria, va a la piscina a la que puede ir después de aquí, al gimnasio donde puede ir después de aquí, se está moviendo por las calles por las que se va a mover después de aquí. Las actividades extraescolares que nosotros les proponemos pueden ir cuando dejan el instituto, están en su entorno cercano. Muchísima de la gente que está en el centro son sus vecinos, con lo cual nos dan bastante información relevante de como es este chico en su contexto y como se desarrolla. A parte de eso, nosotros al vivir aquí y ser de aquí también conocemos mucho el entorno de estos chicos y todo lo que hacen puede ser muchísimo más funcional. Por ejemplo es posible que a mí me encante la música clásica porque piense que es relajante, que lo es, y piense que puede desarrollar toda una serie de psicoterapia que realmente las cumple, pero a lo mejor a uno de mis chicos le gusta la música de verbena, porque aquí la verbena es una pieza fundamental del entramado socio comunitario. Yo tengo que potenciar que aquí se oiga música de verbena porque ahí me sale el lenguaje, ahí me sale movimiento, ahí me sale interacción, ahí me sale autoestima por parte de esa persona. Cuando tu estas en otra modalidad de escolarización más alejada no tienes tantos conocimientos de ese contexto inmediato. Y

si estas en el aula ordinaria tienes demasiados alumnos para tener un conocimiento tan concreto de lo que a esa persona le motiva para seguir adelante y no tienes posibilidad de hacer un programa tan ajustado, de romper un curriculum y hacer una unidad didáctica sobre las verbenas como yo si puedo hacerlo, y está dentro de mi curriculum.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones le ves a tu aula enclave?

TUTORA A2

Ahora mismo hay una limitación fundamental que le veo, no de cara al alumnado, es de cara al profesorado que elige el aula enclave. Las aulas enclave se están eligiendo por parte de una gente porque quieren estar ahí, quieren trabajar, pero hay mucha gente que las está eligiendo porque es el destino más cómodo y cerca de su casa. Estar en un aula enclave implica carecer de una serie de apoyos que vas a tener en un centro específico y te los tienes que fabricar tú. Aquí no vas a tener una logopeda, no vas a tener un fisioterapeuta, aquí no vas a tener medico, el orientador lo tienes que compartir con 300 chicos mas, prácticamente no tienes, y tienes que tener una formación para trabajar aquí. Y sobre todo tienes que querer estar aquí y a veces hay que hacer cosas que no están estipuladas porque las aulas enclaves no están tan regladas como está el resto de la escolarización, y es un montón de cosas que hay que hacer con el resto del alumnado, con el profesorado, en la integración socio comunitaria, que las haces por voluntad propia, porque tienes una formación y crees que las tienes que hacer, pero nadie te las exige. Hay una gran movilidad, y cuando hay gran movilidad en un profesorado con estos perfiles eso daña el programa, daña la imagen del aula enclave y al alumnado. Los profesores están dos años y se van. Pocas aulas tienen un profesorado que quiera estar ahí en primer lugar, porque a lo mejor tú estas un montón de años pero estas esperando que te den el destino que tienes en Mogán, y estas en las palmas. Un profesorado que primero quiera estar, y en segundo lugar que asuma que hay un montón de tareas que no están escritas y que no sabe nadie y tu las tienes que hacer si quieres que esto funcione. Eso es para mí ahora mismo la máxima limitación.

De cara a los alumnos, a mí lo que más me está frustrando, es que yo tengo unas expectativas muchísimo más altas del alumnado de las que tiene su contexto. Yo creo que ellos pueden ir mucho más allá de lo que están yendo cuando dejan el programa, y

por mas que le explico a la familia una serie de... una perspectiva, la de la nueva discapacidad intelectual, las familias están con el modelo anterior, con el modelo de un niño tonto grande, de exhibirse, de mucho festival, de mucha recaudación de fondos no saben muy bien para que, los objetivos y los programas no están claros. Los centros a los que se van cuando no son talleres ocupacionales están muy centrados en la dictoescritura y el cálculo, no piensan en un programa de adultos. No hay un movimiento asociativo por parte de las familias para buscar pisos tutelados, granjas escuela, integración en bloque,... hay mucho miedo hacia la autonomía de estos chicos. Nosotros tenemos muchos menos miedos y trabajamos con ellos en cosas más arriesgadas de las que tratan las familias, hay una súper protección muy grande. Después nosotros somos los maestros, la familia tiene claro unas expectativas sobre lo que nosotros le vamos a dar, y son unas expectativas muy bajas sobre las aulas enclave. Por más que tú quieras explicarles todas las posibilidades que tiene ese chico ellos se ciñen a sus expectativas, y yo no las puedo derribar, no puedo influir en ese contexto. Lo más que hemos conseguido es que vayan, que se integren a nivel socio comunitario con el resto, y se han dado cuenta de que no hay un problema, no hay un problema por ir a juventud por parte de juventud, en realidad ellos no habían ido. Y no es un problema de ir allí reivindicando, sino un problema de mentalidad, de mentalidad de las familias. Y cuando digo las familias, hablo del ambiente: del abuelo, del vecino, del empresario,... y también tenemos, cuando salimos de aquí, la sociedad sigue teniendo una acción muy proteccionista, muy piadosa, no corresponsable con estas personas, y eso es un hándicap muy grande para el desarrollo de ellos, para el desarrollo del programa. Con nosotros actúan de una manera, salen de aquí y vuelve otra vez la persona que era. Ellos responden a lo que tú le pides, es así de simple.

ENTREVISTADOR

¿Podría describirme los tipos de acciones inclusivas que desarrollan los alumnos en el centro?

TUTORA A2

Hacemos lo que hace todo el mundo: van a música y a educación física. Y diseñamos, ahí se hace según sea el alumno. Si es un alumno conductual o un TGD que necesite apoyo, o bien tenemos un alumno muy preparado que puede ser acompañante o bien entra con nosotros. Porque no se trata de que entre en el aula como un mueble, o de que

nosotros escribamos en un papel que hay integración en el aula ordinaria. Se trata de que esa integración responda a su programa, que es algo que se pierde de vista en la integración. Primero yo tengo un programa. La integración no es un principio, el principio es la normalización. Entonces yo tengo un programa y en ese programa para conseguir normalización hay integración. Pero tengo que tener claro para que va ahí. Unos entran con apoyo, otros van solos porque se pueden desenvolver, otros tienen una integración muy restringida en el aula ordinaria porque no les beneficia al desarrollo de la autonomía social ni personal. Hay que tener en cuenta que los curriculums de secundaria son los que son, y ningún alumno de aula enclave puede estar a la altura de un curriculum de primaria. No se trata de que entre en el aula de primaria para integrarse para hacer fichas de lectoescritura.

La otra acción que nosotros hacemos es en los eventos. Hay multitud de eventos puntuales en los que actúa todo el centro como puede ser Carnaval, Navidad, El día de la paz, La semana cultural, excursiones... eso son eventos, pues los eventos los podemos hacer con los grupos. Nosotros participamos en todos esos eventos pero no participamos solos. Por ejemplo en carnaval vamos a hacer una actividad pero no la hacemos nosotros, la hacemos con el coro. Hay chicos que están en el coro, nosotros vamos a presentar una escenificación vienen otros, hay una Interacción con los demás y en todos los eventos intentamos que ellos participen con los demás. Esta es bastante efectiva porque la controlamos nosotros y porque es lúdica, porque los alumnos no tienen presión curricular, que si pasa en el aula ordinaria, le puedes pedir a un alumno que sea el tutor, puedes pedir interacción, pero tienes que darte cuenta de que alumno está ahí para aprobar. El alumno cuando lo sacamos de esa situación no tiene esa presión y a nosotros nos facilita más. A veces nosotros invitamos al alumnado a nuestras actividades, por ejemplo en el proyecto de emprendeduría, el alumnado de diver va a gestionar la propaganda de nuestros productos, y entonces lo invitamos a participar para nuestros talleres, ellos van a hacer talleres con nosotros ¿qué pasa? conocen a los chicos, se dan cuenta de que sus capacidades, interactúan, están con ellos, y tampoco hay presión curricular y además se siente útiles que esta es buena. En otras ocasiones diseñamos talleres o diseñamos cosas para que los demás puedan participar. La otra es el proyecto amigo, el proyecto son chicos que tiene en esto de la integración hay niveles como en la moral, unos que dicen hola y adiós y hacen un montón, los saludan y les dan una palmada en el hombro, otros que hacen el compañero en clase, otros que participan

en actividades como ésta, están los del proyecto amigo y dentro del proyecto hay incluso algunos que nos acompañan en actividades fuera del centro, en actividades de interacción socio comunitaria que no tienen nada que ver con el centro y se implican a ese nivel.

Proyecto amigo es un grupo de chicos que se prestan voluntarios a acompañarnos en el periodo de ocio, se hace una vez a la semana porque no puedes quitarles a los adolescentes el ocio. Si existe un adolescente que dice "yo estoy dispuesto a estar con los alumnos del aula enclave los cinco días de la semana en el recreo" ese chico tiene un problema, no nos vale porque tú no puedes venir a estar con alguien de aula enclave si tienes un problema de relación personal. Nosotros no somos un escape ni una válvula para nadie. Se trata de una persona sin discapacidad opte por restar un poquito de su tiempo para estar con este chico. Eso no se lo puedes pedir los cinco días la semana, ni los cuatro jueves del mes, porque los chicos el ocio es lo que tienen. Entonces tienen un grupito de amigos, que podrían ser 4 o 5 chico por chico, que se ven durante todo el año los miércoles, donde lo tenemos centrado, miércoles o jueves. Están con ellos, nos dan información, ellos salen a pasear, están con los demás,... tiene casi más utilidad para los otros que para los nuestros. Los nuestros no terminan memorizando los nombres, están, disfrutan, se acostumbran, pasean, mejoran,... pero no es una gran cosa para el desarrollo comunicativo. Tiene mucha importancia para los otros porque los otros ya han hecho un esfuerzo, hecho una opción de sacrificio su tiempo por estar con los demás ya es una opción solidaria. Tiene mucho interés para nosotros por la información que nos dan los chicos. Por ejemplo, el otro día hicimos unos cuadernillos de información porque veíamos la cuando salían las conversaciones eran como muy estereotipadas, hicimos unos cuadernillos y se los dimos a los chicos. Nosotros pensábamos que iba a funcionar. Al final le preguntamos a los chicos: "¿Cómo funciona mejor con el cuadernillo o sin cuadernillo?" Y nos dijeron "es igual. Si tenemos el cuadernillo hablamos de lo que está aquí y si no tenemos el cuadernillo le hacemos preguntas y él está con nosotros" y otros nos dijeron que era peor porque el chico se ceñía al cuadernillo y era menos espontáneo. ¿Qué pasa? ¿Qué aprendes ahí? Que estar con los iguales no es una tarea de lenguaje como la que nosotros trabajamos, estar con los iguales tiene mucho componente afectivo o emocional. A lo mejor el chico no habla pero está bien. Entonces eso te da ideas: a lo mejor lo que tendríamos que hacer más el proyecto amigo es ir por el patio decir ¿oye te importa qué tal se siente contigo aquí

hoy? El proyecto nos da muchas ideas para experimentar en esa línea, o por ejemplo, cuando los vemos en el patio también decimos "tienes que estar en el patio con los iguales" pues no siempre, a ti no te gusta que te estén cambiando... te pones a pensar y a los chicos se juntan con los chicos de su clase, y el aula enclave es su clase. A lo mejor también hay que respetar que ellos quieran estar con sus compañeros. A lo mejor la integración y la inclusión son cosas que nosotros tenemos desde fuera, pero que si miras a los otros y dices "principio de normalización" bien, pero su grupo de iguales es este... y eso también hay que respetarlo. Entonces tenemos que combinar todas esas cosas en distintos momentos.

Por fuera estamos participando en cosas como la maratón que hace el Ayuntamiento o lo de juventud, hemos hecho una acampada con Juventud. Primero vamos nosotros, participamos, y luego las familias, muchas de ellas, lo han cogido como norma y terminan participando solos. Son actividades que no tienen que ver con el Aula Enclave. En la integración sobre todo en estos perfiles se pierde de vista la integración socio comunitaria: cuando vamos a la piscina, cuando vamos a la tienda, cuando vamos al pabellón, cuando vamos al supermercado,... porque esa es mucho más práctica, esa es la de la vida diaria, esa es la que van a emplear fuera del Centro. Entonces ahí tienes que enseñar pautas y además la gente te está viendo. La gente está asumiendo que ellos pueden estar ahí. Y cuando nosotros vamos, de alguna manera, también estamos enseñando al personal de todos esos sitios a trabajar con ellos. Es una tarea inclusiva importante, que a veces lo menos importante de todo lo que te he dicho es la integración en aula ordinaria. Las otras tienen mucha más potencia, más funcionalidad, y dan más información de cómo enfocar un programa que la integración aula ordinaria.

ENTREVISTADOR

¿Cuáles son los pros y contras de llevar a cabo acciones inclusivas?

TUTORA A2

Generalmente es que todo el mundo es profesor de educación especial, esa es la primera. Cuando alguien nos ve actuar piensa o que somos muy permisivos o que somos muy directivos. Todo el mundo tiene una opinión, especialmente en situaciones de crisis cuando hay conductas graves y tú actúas, porque si no actúas y te inhibes, el chico aprende algo... todo el mundo te está juzgando. Eso también lo sufre la familia, cuando

tú vas con un perfil de educación especial hay un montón de Ojos que te están mirando, que te están juzgando, que están pensando que eres o un ángel o demonio. Normalmente nadie piensa está haciendo lo que tiene que hacer, esa es una dificultad grande. La otra es con los iguales. A mí me falta tiempo, no tengo más tiempo para hablar con los chicos, darles consignas, darles las gracias,... porque esto hay que animar. Y no hay tiempo porque si yo tengo libre ellos están en clase, y yo no puedo hacer quedarse a los chiquillos después. Muchas veces todo lo hacemos entre pasillos, y los adolescentes son como son, no tienen mala voluntad pero se olvidan de las cosas, no planifican, cambian, se lían,... de buenas a primera un chico que es súper normalito es punk a final de curso. Los chicos tienen esas fluctuaciones aquí, pero generalmente me falta tiempo para darles consignas, para recoger información, para formar, para dar charlas,... a veces los compañeros nos dice con Educación para la Ciudadanía que es otra forma de inclusión cuando nosotros vamos a decirle a los demás qué pueden hacer, es cierto que eso también está bastante estructurado en este Centro. Falta tiempo no hay horario, pero no porque nosotros nos pongamos de nuestro tiempo libre, que ponemos, porque entendemos que hay que hacerlo. Si nosotros no venimos a equipos educativos, que venimos, entendemos que este tiempo lo podemos utilizar dando una charlita a otra gente, orientando a compañeros... pero no hay tiempo, no hay espacio material donde te puedas meter a hacer esas cosas. Y lo mismo con los compañeros es todo de pasillo.

ENTREVISTADOR

¿Qué tipos de apoyo ofrece para su consecución?

TUTORA A2

La verdad es que normalmente la gente nos ofrece las actividades, más que nosotros ir a buscarlas. Nosotros primero seleccionamos alumnado, intentamos que el alumnado siempre tenga éxito. Es importante la imagen que nosotros transmitimos del alumnado, que ellos vean que el chico puede estar, de hecho nosotros no vamos y decimos "es un chico autista con problemas de conducta" nunca jamás en la vida. Explicamos el perfil, el chico va y nosotros intentamos que vaya a tener éxito. Entonces claro, dependiendo del alumno que vaya a ir pues tiene el apoyo que va a tener. Dependiendo de la actividad, hay alumnos en los que tú sabes que actividades con alto nivel de ruido ni se te ocurre que vaya, porque sabes lo que es a pasar y no es una cuestión de apoyo, es una cuestión de que cada persona es como es. Si como mismo a primero de la eso no se le

ofrece una charla de orientación universitaria y a los segundos de bachillerato no se les lleva a los títeres, pues a estos chicos también hay una serie de cosas que por sus capacidades, por sus habilidades y por lo que sea no se les ofrece, y no pasa nada. Ofrecemos primero una selección de las personas a las que esas actividades pueden ir para que tengan éxito y repercuta en bucle favorablemente a otras actividades en ese profesor. El apoyo personal mío o del adjunto, o de los dos, dependiendo de la cantidad de chicos que vayan. Asesoramiento a los alumnos. Asesoramiento a los profesores. Generalmente cuando van a aula ordinaria nosotros hablamos previamente con los chicos y les decimos lo que esperamos de ellos. Siempre vamos antes, el chico no entra porque si y ya está. Con lo cual te digo lo de antes, hay un problema de tiempo, no hay tiempo para poder hacer estas cosas. Al final vamos y damos regalos, si un chico se integra en educación física nosotros a mediados de curso o así les llevamos una caja de bombones a los chicos, al profesor, tenemos un reconocimiento con el profesorado que participa ahí. Una acción inclusiva es: nuestros alumnos se orlan. Van a la orla de segundo de bachillerato y tienen un espacio como todos los demás. Es muy importante porque la orla aquí se hace en el Víctor Jara, la orla de bachillerato arrastra a mil personas. La imagen que se transmite del aula enclave ahí es muy importante para la integración socio comunitaria. Como van vestidos los chicos a la orla, como actúan, el discurso que nosotros damos... eso es muy importante. Crea una imagen, crea unas expectativas y eso repercute de manera inmediata en muchas ocasiones y, a veces, a la larga también.

ENTREVISTADOR

¿Participan los alumnos del Aula Enclave, con su opinión, en la mejora del aula?

TUTORA A2

En la medida en que ellos pueden sí. Nosotros tenemos claro cuando hemos trabajado la autoestima, el programa de transito a la vida adulta dice una francesita: desarrollo de la autoestima. ¿Y qué es la autoestima? ¿Qué es la autoestima en una persona con discapacidad? ¿Cómo se forma la autoestima?... en nuestra medida hicimos una pequeña investigación: cómo vamos a desarrollar la autoestima aquí. La autoestima depende del autoconcepto, depende de un montón de cosas. Algo fundamental es elegir, tú tienes que elegir. Tiene que situarse frente al otro y elegir. Ahí te encuentras a ti mismo y encuentras el otro y encuentras tu desarrollo. Si no eligiéramos, si nosotros no

tuviésemos la facultad de elegir la ropa que nos ponemos, los sitios a los que vamos, los amigos con los que estamos,... no seríamos personas, seríamos robots, seríamos autómatas. Y muchas veces las personas con discapacidad tienen ese perfil, no eligen. Eligen desde el lápiz con que quieren escribir, la actividad que quieren hacer, la receta que quieren comer,... todas las posibilidades que haya. Con quien quieren estar, en que espacio pueden estar, todo lo que nosotros podemos hacer que elijan lo eligen. No solo se les consulta, sino que hemos creado una metodología para que siempre haya una elección porque si tú haces una pregunta cerrada en discapacidad la respuesta siempre es "sí", entonces tú tienes que hacer una pregunta abierta y abierta existe alumnado que elige lo que está más cerca. Si tú ves que elige lo que está más cerca dices "vamos a darle otra posibilidad" para que él pruebe, para que siempre tenga varias opciones y para que al final opine. No solo tiene que elegir, tienes que tener una metodología de la elección, una metodología para variar. Se hace lo que ellos quieren, aunque sea disparatado, aunque a mí no me guste, aunque me parezca muchas veces... lo que te decía, a mí no me gusta la música de verbena, a mí no me gusta que a la gente en este pueblo le guste la música de verbena, no me gusta el reagenton, y además me parece una cuestión de incultura, machista,... Pero claro, yo aquí no estoy para integrar en el mundo que a mí me gustaría que hubiera, sino en el mundo donde él está. Si su autoestima depende de elegir entre "Armonía Show" y "Línea Latina" yo me tengo que meter ahí. A veces es una cuestión dialéctica, por ejemplo con la ropa, lo que haces es decir "vístete como tus iguales, mira aquel chico tiene un pantalón vaquero" "aquel tiene un chándal" "¿cuál te gusta?" "pues cuando vayas a elegir con tu madre..." Eso siempre se termina logrando, que dejes de vestirte como un niño, que dejes de vestirte como un viejo. Que te vistas más o menos como los iguales, intervienes un poquito, pero generalmente tienes que respetar lo que te viene.

ENTREVISTADOR

¿Participan los alumnos del aula enclave en la mejora del centro?

TUTORA A2

Ellos participan en las reuniones de delegados. Forman parte del proyecto de mediación y llevan propuestas para cosas en la medida en que ellos... eso lo lleva la orientadora de aquí y la verdad, si participan. No hay un delegado de clase pero si los que tienen más posibilidades van, participan, y la verdad que Silvia lo gestiona muy bien. Y Domingo,

ellos van de acampada con mediación, genera dinámicas para que ellos puedan estar y participar y... por ese lado sí. En la medida de sus posibilidades sí.

ENTREVISTADOR

¿Qué acciones existe con el alumnado como recurso natural de apoyo?

TUTORA A2

Montones. En el plan de acción tutorial del centro está incluida una unidad didáctica que se trabaja en primero. En segundo esta Educación para la Ciudadanía, intervenimos cuando aparece el tema de la discapacidad. Hemos empezado a celebrar la semana de la discapacidad con mucho fundamento. En cada curso intervenimos de alguna manera. A cada nivel tenemos alguna cosita que vamos haciendo, por ejemplo a los primeros no les planteamos el proyecto amigo, aunque se nos ha dado el caso de hermanos de niños que han estado en el proyecto amigo que entran y como ya lo conocen vienen directamente unos enanos a decirte "mira que yo quiero estar aquí". Esa es una, y eso es sistemático. En tutorías muchas veces los tutores nos dicen "mira ven y explica porque se me ha dado esta situación y yo no sé cómo hacerla". Están las ATUS también. En ATU hay una unidad didáctica para trabajar todo el tema de la discapacidad que se suele trabajar en diciembre. Formamos a los del Proyecto Amigo si tenemos tiempo. La verdad es que antes cuando eran menos era más fácil. A lo mejor teníamos 20 chicos en el proyecto, entonces los reuníamos y damos... pero ahora que son 150 no tenemos tiempo material sino cuando hablamos con ellos pues ya de dar y recoger. Cada vez que entran en un aula entramos, decimos lo que esperamos, por qué entra, lo que esperamos de ellos, que dificultades van a tener,... Sobre todo porque los chicos son muy compasivos y entonces, cuando el profesor es directivo le dicen "profe te estás pasando" y entonces nosotros tenemos que decir "mira, tienes que permitirlo". Además tú les tienes que llamar la atención, no tenemos mucho éxito con esto. Los chicos se dejan avasallar si hace falta, pero sí que hablamos con ellos. Sobre todo eso: por qué entran, por ejemplo si entra en música, porque nosotros no pretendemos que vaya a aprobar 4º, lo que va es a relacionarse con ellos, entonces... y además le decimos así en general "lo que queremos es que se relacione con ustedes" y les decimos "díganle hola cuando entre", "díganle adiós cuando se marche", "corríjanlo si hace algo mal", "Si ustedes ven que hace algo mal y la profesora no se da cuenta pues se lo dicen a ella o me lo dicen a mí si les da pena corregirlo". Como mínimo le dices estas cuatro cosas. Y también hay un

libro "El curioso incidente de un perro a medianoche" que está en el club de lectura, aquí siempre lo colamos. Ahora mismo está en la optativa de psicología como lectura obligatoria. Cuando ese libro se trabaja después vamos nosotros e intervenimos con los chicos.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones percibe para ofrecer esos apoyos?

TUTORA A2

El tiempo. No hay tiempo. No hay y no creo que haya, no puede haber tiempo. De todas maneras, sí que nos damos cuenta que de hace... no sé cuantos años hace que yo estoy en este centro... del principio a ahora el cambio en el alumnado es enorme. La actitud de los alumnos es completamente diferente. Y no solo lo notamos nosotros, en Juventud siempre nos dicen que se nota la actitud de los alumnos de ere instituto hacia las personas con discapacidad con respecto a la de otros centros. Porque a veces no es rechazo, es miedo. Es no tener pautas, es no saber qué hacer. A base de oír "llámales la atención", "se directivo", "no lo insultes pero tampoco le permitas que pasen cosas", "La mirada, si baja la mirada dile que te mire", "si ves algo que está mal dínoslo a nosotros si te da pena",... a base de oír ese discurso los chicos terminan teniendo una formación. Nosotros tenemos claro, y creo que no solo nosotros sino todo el mundo tiene claro que el aula enclave es un eje transversal en la educación. Es decir los chicos reciben una educación transversal en habilidades sociales, en autonomía, en respeto,... somos un grado de educación para los demás.

A mí también me gusta decir una cosa: La integración tiene un tope para un alumno de aula enclave. Yo he visto mucho festejo con la integración en aula ordinaria. Hay un tope por parte de la persona. Nosotros podemos llegar a saturar a la persona con discapacidad y eso hay que respetarlo. La persona con discapacidad tiene un límite a la integración. Llega un momento en que podemos generarle un nivel de ansiedad muy alto. Puede verse agobiado con las expectativas que nosotros queremos con respecto a eso y necesitan serenidad, calma, relajación, cuidado... y eso no se puede perder. La integración es una parte de todo este programa, hay una parte de esta persona que está dañada y que impide que la integración tenga la misma calidad que la tuya y la mía. No la va a tener jamás, y no podemos pensar que a base de relacionarse con un montón de

gente, en un montón de espacios... nosotros hemos visto niños agotados por un exceso de actividades o por un exceso de contacto. Llega un momento en que todo eso no lo pueden integrar. Es como si a ti te estuvieran enseñando un idioma y te dieran 6 horas diarias. No puedes con eso, no se puede. Llega un momento en que el chico va como un robot, no está exigiendo. Esto es poquito a poco y en la medida en que la persona se vea crecer. A mí esto de un montón de integración porque si... hay que respetar a la persona que tenemos delante primero.

ENTREVISTADOR

Respecto a los compañeros: ¿Qué limitaciones percibe para ofrecer esos apoyos?

TUTORA A2

El tiempo, siempre es el tiempo. Por ejemplo un compañero me dice "tengo esta actividad". Vale, yo cojo la actividad, a mí me gustaría saber cómo se va a desarrollar la actividad, que pasos tiene,... para peor hacer un guión social. Pero claro, para eso... la vida no tiene moviola, la vida tiene un ritmo y tú tienes que elegir entre hacer algo que no tiene toda la calidad que tu quieres o no hacerlo. A veces no lo haces, dices "para que esto sea un disparate... prefiero no hacerlo". No sé, por ejemplo en Educación Física, que los compañeros de Educación Física... claro como Educación Física por sí mismo no todo el mundo tiene el mismo nivel, ellos asumen que una persona puede estar ahí haciendo lo que pueda. Porque todos somos diversos, es una asignatura donde está clarísima la diversidad de las personas. ¿Qué pasa? Que ellos no se mantienen más de 2-3 sesiones con una actividad, por ejemplo si estás trabajando balonmano, trabajas 2 sesiones de balonmano, 3. A mí no me da tiempo de elaborar tanto material para... (Medita un segundo) y no tanto una cuestión de elaborarlo, sino que el chico lo integre par que cuando llegue allí lo ponga en práctica para que eso funcione. No te da tiempo. Y si hay otra actividad puntual pues la resuelves como puedas, pero normalmente no tienes tiempo para hacer un guión social. La gente no es tan estructurada tampoco, porque claro la estructuración la necesitan estos, los demás no. Y la coordinación es de pasillo... y menos con las 20 horas.

Y hay mucha buena voluntad, también "te paso un material"... pero también es de pasillo. De pasillo y funciona. Porque yo he visto mucha reunión de sentarte una hora... a mí me parece que lo que hay que tener claro es el objetivo. Es decir, si yo tengo claro

que información me tiene que dar esa persona para que la actividad funcione... si yo tengo claro, por formación yo tengo claro lo que tengo que hacer no necesito una hora de coordinación con nadie, no la necesito. Y quien diga que necesita coordinación con la gente para que funcione miente. No hace falta una hora de coordinación, no hay tanto de que hablar. Lo más que hay que hacer es preparar materiales y anticipar. Lo más que hay que hacer es anticipar. Anticipar en el aula ordinaria. Anticipar con ellos. Anticipar con el profesorado. Pero eso lo haces en 5 minutos. Además es trabajo mío, no es trabajo de los demás.

ENTREVISTADOR

¿Qué facilidades encuentra a la hora de colaborar en acciones inclusivas?

TUTORA A2

Los institutos tienen un montón de recursos. Aquí hay gente que está haciendo cosas interesantes en todas partes. Claro, hay montón de actividades, desde el que hace jabones en química al que ve un pelo en un laboratorio, al que hace bonsáis, al que... hay montón de cosas. Es algo bueno. Luego la disposición de la gente. Nosotros rechazamos actividades porque los chicos no están aquí desde las 8, esa es una dificultad, que es algo que yo nunca he terminado de entender: ¿Por qué el alumnado de Aula Enclave no entra a las 8:00? Un alumno de Aula Enclave tiene una hora menos que los de secundaria, es una hora que pierden para la integración. Yo no sé porque se hizo eso así, supongo que al principio estaba con el horario de centro específico. Fíjate que si yo tuviera el horario de 8:00 a 9:00 podría trabajar todo lo que es aseo y desayuno sin meterme en el curriculum. Yo no tengo tiempo material para hacer más cosas de las que hago. Entonces esa hora ahí se le quitó y es una hora que se quita para integración. Aquí hay muchas facilidades, las excursiones...

ENTREVISTADOR

¿Qué mejoras/necesidades crees que se deben tener en cuenta para facilitar la colaboración?

TUTORA A2

Creo que están tan estresados con lo que tienen en el aula que yo no les pediría más. Yo creo que lo único que necesitas es una actitud. Si tú tienes actitud, si tu quieres, tú

podrías entrar en esa clase de música para que vieras a Cristina... Si tú quieres esto fluye, es una cuestión de actitud. No es una cuestión ni de formación ni de medios ni de nada... Luego hay perfiles. Hay gente que es buenísima organizando cosas para ellos, pero tú se lo pones en el aula y lo desquicia. Entonces tu a esa persona la tienes que aprovechar para que te organice eventos, pero no se lo integres porque no puede. Hay otras personas que son buenas solucionando problemas. Aquí aparecen montón de problemas: que si se rompe la lavadora, que si no te funciona cualquier cosa, que si una pizarra, que si tal, que si cual. Pues hay gente que es buenísima arreglando cosas de esas. Pero yo no les pediría nada. La secundaria está muy... (Reflexiona un momento) el profesorado de secundaria está muy estresado con lo que tiene para que nosotros seamos un elemento más. Yo creo que lo que hay que hacer es apoyar. La verdad es que yo no tengo problema con los compañeros. Yo no sé cómo funciona la gente en otros lados pero... yo no tengo problema. Yo se que aquí ya hay una cultura, entonces ellos saben que cuando un alumno va a entrar yo voy a ir. Ya ellos eso lo saben. Yo a lo mejor no soy muy buena diciendo que les pido porque ya todo ese trabajo lo hicimos hace un montón de tiempo. Date cuenta que las aulas están aquí desde el 98. Esto forma parte del paisaje ya y el profesorado aquí es un profesorado estable en un 60%. Ya cuando yo voy a hablar con un compañero el compañero sabe... y yo sé. Es algo que ya es intersubjetivo, ya esto no se habla. Ya alguien ve cosas con pictogramas y saben que es nuestro, a nadie le extraña las cosas que hacemos e incluso nos piden material, una compañera de biología me pidió material de manipulador de alimentos. Igual no somos los mejores para contestar a eso porque ya esto está hecho, y yo no sé exactamente qué fue lo que hicimos, pero ya funciona con fluidez.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 2 |
| Aula | 2 |
| Entrevistado | Tutora 2 |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
|-------------------|--|-------------|
| Ventaja | Nosotros hacemos prácticamente lo mismo (comparado con un CEE) lo que tenemos más posibilidades de interacción con los iguales de múltiples maneras, no solo la integración en aula ordinaria. | TUTORA 2 |
| | La ventaja fundamental de un aula enclave es el contacto con la normalidad, que no quiere decir inclusión en el aula ordinaria. | TUTORA 2 |
| | La segunda para mí es la contextualización, un chico que viene aquí es de este entorno, con lo cual cuando hacemos integración socio comunitaria, que muchas veces se pierde de vista cuando hablamos de integración que lo que hacemos es integración socio comunitaria. Las actividades extraescolares que nosotros les proponemos pueden ir cuando dejan el instituto, están en su entorno cercano. | TUTORA 2 |
| | A parte de eso, nosotros al vivir aquí y ser de aquí también conocemos mucho el entorno de estos chicos y todo lo que hacen puede ser muchísimo más funcional. | TUTORA 2 |
| | Cuando tu estas en otra modalidad de escolarización más alejada no tienes tantos conocimientos de ese contexto inmediato. Y si estas en el aula ordinaria tienes demasiados alumnos para tener un conocimiento tan concreto de lo que a esa persona le motiva para seguir adelante | TUTORA 2 |
| Limitación | Ahora mismo hay una limitación fundamental que le veo, no de cara al alumnado, es de cara al profesorado que elige el aula enclave. Las aulas enclave se están eligiendo por parte de una gente porque quieren estar ahí, quieren trabajar, pero hay mucha gente que las está eligiendo porque es el destino más cómodo y cerca de su casa. | TUTORA 2 |
| | Otras veces los chicos parecen, siempre visto desde fuera, como muy bajos (en cuanto a capacidades) y normalmente te dicen “¿no está mejor en un centro específico? ¿No estaría mejor atendido?”... no. | TUTORA 2 |

| | | |
|------------------------|---|-------------|
| | Estar en un aula enclave implica carecer de una serie de apoyos que vas a tener en un centro específico y te los tienes que fabricar tú. | TUTORA 2 |
| | (...) a veces hay que hacer cosas que no están estipuladas porque las aulas enclaves no están tan regladas como está el resto de la escolarización (...) las haces por voluntad propia, porque tienes una formación y crees que las tienes que hacer, pero nadie te las exige. | TUTORA 2 |
| | Hay una gran movilidad, y cuando hay gran movilidad en un profesorado con estos perfiles eso daña el programa, daña la imagen del aula enclave y al alumnado. Los profesores están dos años y se van. | TUTORA 2 |
| | Un profesorado que primero quiera estar, y en segundo lugar que asuma que hay un montón de tareas que no están escritas y que no sabe nadie y tu las tienes que hacer si quieres que esto funcione. Eso es para mí ahora mismo la máxima limitación. | TUTORA 2 |
| | De cara a los alumnos, a mí lo que más me está frustrando, es que yo tengo unas expectativas muchísimo más altas del alumnado de las que tiene su contexto. | TUTORA 2 |
| | Después nosotros somos los maestros, la familia tiene claro unas expectativas sobre lo que nosotros le vamos a dar, y son unas expectativas muy bajas sobre las aulas enclave. Por más que tú quieras explicarles todas las posibilidades que tiene ese chico ellos se ciñen a sus expectativas, y yo no las puedo derribar, no puedo influir en ese contexto. | TUTORA 2 |
| | Nosotros rechazamos actividades porque los chicos no están aquí desde las 8, esa es una dificultad, que es algo que yo nunca he terminado de entender: ¿Por qué el alumnado de Aula Enclave no entra a las 8:00? Un alumno de Aula Enclave tiene una hora menos que los de secundaria, es una hora que pierden para la integración. Yo no sé porque se hizo eso así, supongo que al principio estaba con el horario de centro específico. | TUTORA 2 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | Hay que tener en cuenta que los curriculums de secundaria son los que son (...) | TUTORA 2 |
| Carencia | La secundaria está muy... (Reflexiona un momento) el profesorado de secundaria está muy estresado con lo que tiene para que nosotros seamos un elemento más. | TUTORA 2 |
| | Creo que están tan estresados con lo que tienen en el aula que yo no les pediría más. | TUTORA 2 |

| | | |
|---------------------------|--|-------------|
| | <p>Hay gente que es buenísima organizando cosas para ellos, pero tú se lo pones en el aula y lo desquicia. Entonces tu a esa persona la tienes que aprovechar para que te organice eventos, pero no se lo integres porque no puede.</p> | TUTORA 2 |
| <p>Tópico. categ.</p> | <p>ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA</p> | |
| <p>Acciones</p> | <p>Hacemos lo que hace todo el mundo: van a música y a educación física.</p> | TUTORA 2 |
| | <p>A veces nosotros invitamos al alumnado a nuestras actividades, por ejemplo en el proyecto de emprendeduría, el alumnado de diversificación va a gestionar la propaganda de nuestros productos, y entonces lo invitamos a participar para nuestros talleres, ellos van a hacer talleres con nosotros</p> | TUTORA 2 |
| <p>Oportunidades</p> | <p>Los institutos tienen un montón de recursos. Aquí hay gente que está haciendo cosas interesantes en todas partes. Claro, hay montón de actividades, desde el que hace jabones en química al que ve un pelo en un laboratorio, al que hace bonsáis, al que... hay montón de cosas.</p> | TUTORA 2 |
| <p>Barreras</p> | <p>Generalmente es que todo el mundo es profesor de educación especial, esa es la primera. Cuando alguien nos ve actuar piensa o que somos muy permisivos o que somos muy directivos. (...) todo el mundo te está juzgando.</p> | TUTORA 2 |
| | <p>A mí me falta tiempo, no tengo más tiempo para hablar con los chicos (alumnado del centro), darles consignas, darles las gracias (...) Y no hay tiempo porque si yo tengo libre ellos están en clase, y yo no puedo hacer quedarse a los chiquillos después.</p> | TUTORA 2 |
| <p>Apoyos</p> | <p>Si es un alumno conductual o un TGD que necesite apoyo, o bien tenemos un alumno muy preparado que puede ser acompañante o bien entra con nosotros.</p> | TUTORA 2 |
| | <p>Ofrecemos primero una selección de las personas a las que esas actividades pueden ir para que tengan éxito y repercuta en bucle favorablemente a otras actividades en ese profesor.</p> | TUTORA 2 |
| | <p>El apoyo personal mío o del adjunto, o de los dos, dependiendo de la cantidad de chicos que vayan.</p> | TUTORA 2 |
| | <p>Asesoramiento a los alumnos.</p> | TUTORA 2 |
| | <p>Asesoramiento a los profesores.</p> | TUTORA 2 |
| <p>Tópico. categ.</p> | <p>UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO</p> | |

| | | |
|------------------------------|--|-------------|
| Influencia del emplazamiento | Completamente, si tú tienes un aula muy bien equipada pero no facilita el intercambio básico que hay en los centros, como es el ir al baño, los que hay en el cambio de hora que los chicos salen todos al pasillo y hablan un poco, estás perdiendo muchísimas posibilidades de interacción (...) | TUTORA 2 |
| | si tienes que ir por un pasillo para sacar fotocopias y te encuentras gente, te encuentras profesorado, saludas y eres visto, es que estas ahí, todo el mundo te ve, todo el mundo saluda, todo el mundo sabe lo que haces. | TUTORA 2 |
| Ubicación positiva | Los chicos entran en las clases en el cambio de hora, pues aquí en el aula nuestra, por ejemplo, los vecinos entran y saludan y son movimientos de integración muy interesantes. | TUTORA 2 |
| | Está situado en muchos espacios, aquí hay dos y una está situada al lado de los patios, al lado del aula de música, frente tenemos un diver. Luego tenemos un espacio en medio de un pasillo al lado de la de Plástica. | TUTORA 2 |
| | Luego tenemos un espacio nuevo que construyó la consejería que está fuera, en los patios, es donde está el minipiso. | TUTORA 2 |
| Tópico. categ. | COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | |
| Obstrucción | (...) no hay tiempo, no hay espacio material donde te puedas meter a hacer esas cosas. Y lo mismo con los compañeros es todo de pasillo. | TUTORA 2 |
| | El tiempo, siempre es el tiempo. | TUTORA 2 |
| | (...) normalmente no tienes tiempo para hacer un guión social. La gente no es tan estructurada tampoco, porque claro la estructuración la necesitan estos, los demás no. Y la coordinación es de pasillo... y menos con las 20 horas. | TUTORA 2 |
| Disposición | Y hay mucha buena voluntad, también "te paso un material" (...) | TUTORA 2 |
| | La verdad es que normalmente la gente (el profesorado) nos ofrece las actividades, más que nosotros ir a buscarlas. | TUTORA 2 |
| | (...) la disposición de la gente. (Refiriéndose al profesorado) | TUTORA 2 |
| | Yo se que aquí ya hay una cultura, entonces ellos saben que cuando un alumno va a entrar yo voy a ir. Ya ellos eso lo saben. | TUTORA 2 |

| | | |
|-----------------------------|---|-------------|
| | Ya alguien ve cosas con pictogramas y saben que es nuestro, a nadie le extraña las cosas que hacemos e incluso nos piden material, una compañera de biología me pidió material de manipulador de alimentos. | TUTORA 2 |
| Demandas | No hace falta una hora de coordinación, no hay tanto de que hablar. Lo más que hay que hacer es preparar materiales y anticipar. Lo más que hay que hacer es anticipar. Anticipar en el aula ordinaria. Anticipar con ellos. Anticipar con el profesorado. | TUTORA 2 |
| | Yo creo que lo único que necesitas es una actitud. Si tú tienes actitud, si tu quieres, tú podrías entrar en esa clase de música para que vieras a Cristina | TUTORA 2 |
| Tópico. categ. | ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
| Limitación al apoyo natural | Muchas veces todo lo hacemos entre pasillos (organización con el alumnado de apoyo), y los adolescentes son como son, no tienen mala voluntad pero se olvidan de las cosas, no planifican, cambian, se lían, | TUTORA 2 |
| | (...) generalmente me falta tiempo para darles consignas, para recoger información, para formar, para dar charlas (...) | TUTORA 2 |
| | La verdad es que antes cuando eran menos era más fácil (Refiriéndose al alumnado del centro). A lo mejor teníamos 20 chicos en el proyecto, entonces los reuníamos y damos... pero ahora que son 150 no tenemos tiempo material (...) | TUTORA 2 |
| | Cada vez que entran en un aula entramos, decimos lo que esperamos, por qué entra, lo que esperamos de ellos, que dificultades van a tener (...) porque los chicos son muy compasivos y entonces, cuando el profesor es directivo le dicen "profe te estás pasando" y entonces nosotros tenemos que decir "mira, tienes que permitirlo". | TUTORA 2 |
| Beneficio interno | Tiene mucho interés para nosotros por la información que nos dan los chicos. (En referencia al alumnado del centro) | TUTORA 2 |
| Beneficio externo | (...) conocen a los chicos, se dan cuenta de que sus capacidades, interactúan, están con ellos, y tampoco hay presión curricular y además se siente útiles que esta es buena. | TUTORA 2 |
| | (...) tiene casi más utilidad para los otros que para los nuestros. | TUTORA 2 |

| | | |
|---|---|-------------|
| | <p>Porque a veces no es rechazo, es miedo. Es no tener pautas, es no saber qué hacer. A base de oír "llámales la atención", "se directivo", "no lo insultes pero tampoco le permitas que pasen cosas" (...) a base de oír ese discurso los chicos terminan teniendo una formación.</p> | TUTORA 2 |
| | <p>Nosotros tenemos claro, y creo que no solo nosotros sino todo el mundo tiene claro que el aula enclave es un eje transversal en la educación. Es decir los chicos reciben una educación transversal en habilidades sociales, en autonomía, en respeto (...)</p> | TUTORA 2 |
| <p>Tópico. categ.</p> | LA VOZ DEL ALUMNADO | |
| <p>Cumplimiento de normas y control</p> | <p>Ellos participan en las reuniones de delegados.</p> | TUTORA 2 |
| | <p>Forman parte del proyecto de mediación y llevan propuestas para cosas en la medida en que ellos... (medita unos segundos) eso lo lleva la orientadora de aquí y la verdad, si participan.</p> | TUTORA 2 |
| <p>Diálogo</p> | <p>Algo fundamental es elegir, tú tienes que elegir. Tiene que situarse frente al otro y elegir. Ahí te encuentras a ti mismo y encuentras el otro y encuentras tu desarrollo. (...) Eligen desde el lápiz con que quieren escribir, la actividad que quieren hacer, la receta que quieren comer, todas las posibilidades que haya. Con quien quieren estar, en que espacio pueden estar, todo lo que nosotros podemos hacer que elijan lo eligen</p> | TUTORA 2 |
| | <p>No solo se les consulta, sino que hemos creado una metodología para que siempre haya una elección (...)</p> | TUTORA 2 |
| | <p>(...) a mi no me gusta la música de verbena, a mí no me gusta que a la gente en este pueblo le guste la música de verbena (...)Pero claro, yo aquí no estoy para integrar en el mundo que a mí me gustaría que hubiera, sino en el mundo donde él está. Si su autoestima depende de elegir entre "Armonía Show" y "Línea Latina" yo me tengo que meter ahí.</p> | TUTORA 2 |
| <p>Ausencia justificada</p> | <p>No hay un delegado de clase pero si los que tienen más posibilidades van, participan (...)</p> | TUTORA 2 |
| <p>Tópico. categ.</p> | CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| <p>Reprobación</p> | <p>Yo he visto mucho festejo con la integración en aula ordinaria. Hay un tope por parte de la persona. Nosotros podemos llegar a saturar a la persona con discapacidad y eso hay que respetarlo.</p> | TUTORA 2 |

| | | |
|--------------------------|---|-------------|
| Pensamiento inclusivo | Los centros a los que se van cuando no son talleres ocupacionales están muy centrados en la dictoescritura y el cálculo, no piensan en un programa de adultos. | TUTORA 2 |
| | (...) la sociedad sigue teniendo una acción muy proteccionista, muy piadosa, no corresponsable con estas personas, y eso es un hándicap muy grande para el desarrollo de ellos, para el desarrollo del programa. | TUTORA 2 |
| | (...) estar con los iguales no es una tarea de lenguaje como la que nosotros trabajamos, estar con los iguales tiene mucho componente afectivo o emocional. | TUTORA 2 |
| | En la integración sobre todo en estos perfiles se pierde de vista la integración socio comunitaria: cuando vamos a la piscina, cuando vamos a la tienda, cuando vamos al pabellón, cuando vamos al supermercado,... porque esa es mucho más práctica, esa es la de la vida diaria, esa es la que van a emplear fuera del Centro. | TUTORA 2 |
| | Una acción inclusiva es: nuestros alumnos se orlan. Van a la orla de segundo de bachillerato y tienen un espacio como todos los demás. Es muy importante porque la orla aquí se hace en el Víctor Jara, la orla de bachillerato arrastra a mil personas. La imagen que se transmite del aula enclave ahí es muy importante para la integración socio comunitaria. | TUTORA 2 |

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE TUTORES DE AE
CENTRO II, AULA III

Tutora A3

CÓDIGO TUC2AE3

ENTREVISTADOR

¿Cree que la ubicación del aula enclave influye para la integración con el resto del alumnado?

TUTORA A3

Yo creo que es fundamental porque con el hecho de salir de la clase y decirle hola al otro compañero. En mi caso, al haber dos aulas enclave en el instituto, era un poco complicado disponer de dos clases esto se consiguió hace dos años porque nuestra aula era compartida con el aula de PT. Entonces tendríamos que coordinar los horarios para no coincidir porque nosotros también compartimos los otros espacios como el minipiso o la piscina a veces tenemos conflictos. Hace dos años se consiguió disponer de esta clase que era un refuerzo, no se utilizaba mucho, y yo estuve batallando para que nos la dejaran. No está en el mejor sitio del centro para conseguir ese objetivo de relación con los demás pero si disponemos de la clase.

ENTREVISTADOR

¿Dónde está situada el Aula Enclave?

TUTORA A3

Está situada en el piso de abajo del centro cerca del gimnasio, a veces se oye un poco de ruido cuando los chicos llegan ahí. Estamos enfrente de un aula solamente no es un pasillo donde puedas estar en contacto con más chicos, pero con los chicos que están situados en el aula en frente de la nuestra se saludan cada vez que entran o que salen, en ese sentido sí creo que es importante. El patio a veces si puede ser, cuando están en educación física sobre todo, sí que oímos más ruido. Nos conseguimos aislar. No estamos apartados, estamos dentro del centro, pero para relacionarse con los chicos

quizás no es la mejor situación, pero sí que nos relacionamos con ellos. No estamos en un módulo apartado del centro.

ENTREVISTADOR

¿Cree que esta modalidad de escolarización es idónea para las características de tu alumnado?

TUTORA A3

Yo creo que es importante que los chicos reciban una educación con respecto a las necesidades que tiene. Básicamente el alumnado de las aulas enclave necesita relacionarse con los demás, porque a estas alturas ya están cansados de recibir lengua, matemáticas,... y si no lo han adquirido a estas alturas yo creo que ya no lo van a adquirir. Son adolescentes, como adolescentes necesitan de amigos, necesitan relacionarse aparte de su familia también necesitan amigos. Yo creo que esta modalidad desarrollada con unas características, como puede ser, hacer talleres con los demás, actividades con nosotros, integrarlos a ellos en nuestra clase y los chicos del aula enclave también en las demás actividades. Yo creo que es fundamental, por eso yo pienso que esta modalidad es bastante importante para este tipo de chicos que teniendo un grado de discapacidad pueden beneficiarse de la relación con los demás.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones cree que puede tener el aula enclave?

TUTORA A3

Cuando hacemos actividades con los demás pues terminan los demás chicos con toda la buena intención terminan haciéndoles la actividad y a veces el objetivo que tenemos de que los chicos del aula enclave haga la actividad que nosotros les hemos propuesto pues la terminan haciendo los otros chicos, por ayudar, pero esa es una de las dificultades que nosotros encontramos a la hora de hacer talleres con ellos. No es terminar el trabajo por rapidez o por solidaridad con el chico que está al lado. Nosotros tenemos mucha suerte de estar en el centro en el que estamos porque estamos muy integrados en el sentido de que el profesorado nos respalda cuenta con nosotros, hacen actividades con nosotros puntuales o de gran grupo, nos llaman para salidas, nos llama para hacer un taller concreto, nosotros proponemos también. No trabajamos con todos los profesores pero sí

que cada vez el abanico de profesorado interesado en trabajar con nosotros es mayor. Yo creo que eso es una suerte que quizás en otros centros no se da y es bastante difícil yo tengo compañeras que han estado en otras aulas enclave que lo pasan mal en ese sentido, me dicen "yo no tengo la facilidad que tienes para integrar a los chicos en otras aulas aun acompañando al alumnado". Ya el hecho de entrar otra persona en el aula, además con un chico con una serie de características... yo creo que amplía y diversifica lo que es el alumnado del aula ordinaria, yo creo que es positivo.

Yo creo que sí que es importante y a tener en cuenta que una de las formulas para que hubiese menos movimiento de profesorado para las Aulas Enclave sería que, desde la Consejería, se concertaran estas plazas como plazas singulares, como puede ser un PCPA o las plazas itinerantes. De esta forma conseguirían que el profesorado de las Aulas Enclave fuese de forma voluntaria a las Aulas Enclave y así el movimiento de profesorado dentro de las Aulas Enclave sería menos.

¿Ahora el profesorado como accede?

Se oferta una plaza, por ejemplo en el IES Doctoral de PT, pero no sabemos si esa plaza es de PT o para Aula Enclave, entonces el profesorado llega al Centro y es justo cuando llega al Centro cuando sabe que le ha tocado Aula Enclave. Quizá el primero no sabía que había Aula Enclave allí. ¿Qué se puede saber? Sí, también, pero que quizá no lo sepa.

¿Es por comisión de servicio?

- O por definitiva, da igual. Yo creo que a veces, poco menos que obligados, puede ser que sin conocimiento previo de la plaza que le va a tocar. Quizá sería una demanda a hacer a la Consejería.

ENTREVISTADOR

¿Qué diferencias cree que existen entre las aulas enclave en primaria y en secundaria?

TUTORA A3

A priori yo te puedo decir aún no habiendo trabajado en primaria, yo creo que la organización puede ser más flexible en primaria. El nivel curricular de los chicos tampoco puede ser muy diferenciado con lo que sería más fácil integrar a un chico de aula enclave en primaria. Creo que esas serían las diferencias, las posibilidades que podría dar a una primaria más secundaria. Secundaria todo está más complicado los profesores de secundaria les es más difícil ver que se integre, en sentido general, no en nuestro caso, les puede ser más complicado ver la integración de una persona con discapacidad en el aula por el tipo de trabajo que desarrolla o su formación o la metodología, por desconocimiento muchas veces no han trabajado con este tipo de alumnado, y la experiencia es nula o es negativa, que también puede ser, y un poco nuestro trabajo en ese sentido es acercarnos a ellos y mostrarles lo que hacemos y darles todas las facilidades si queremos integrar a un chico. No es llegar a un chico en el aula sino acompañan que lleve su trabajo explica que el objetivo no es que aprenda curricularmente de la materia que está dando sino que se integre que se relacione con los chicos que los chicos vean que hay más gente en el centro aparte de ellos con diferentes miles curriculares y con diferentes capacidades que eso está en la sociedad

ENTREVISTADOR

¿Puedes describirme algunas acciones inclusivas que desarrollas con tus alumnos en el centro?

TUTORA A3

Los chicos normalmente se integran en las áreas de música y educación física porque quizás son las más lúdicas, por decirlo de alguna forma. Verdad que educación física requiere de unas pautas pero que quizás son más sencillas, son más juegos, son más fáciles de integrar los chicos en estas asignaturas. Luego sí que trabajamos con profesorado más dispuesto, por llamarlo de alguna forma, y si que se integran en bachillerato con asignaturas como psicología porque estas dos personas se integran y se trabaja así también una parte de la discapacidad. Puede ser un ejemplo para ellos vean cómo funciona también este tipo de chicos en las aulas. También desarrollamos talleres tanto propuestos por nosotras como ponlas. Horas de las aulas enclave como por profesorado ya puede ser de biología y vamos al laboratorio y hacemos cualquier tipo de experimento o salidas, sobre todo en salidas cuentan mucho con nosotros. En ese tipo de cosas nos integramos. Este año hemos hecho alguna experiencia fuera del centro en el

sentido de participar a nivel municipal como puede ser una carrera solidaria que se hace en el municipio, pues nosotros también participamos.

ENTREVISTADOR

En este tipo de acciones inclusivas: ¿Cuáles son los pros y los contras que te encuentras a la hora de llevarlas a cabo?

TUTORA A3

Dentro del centro como te comentaba antes a veces la ayuda que le prestan los chicos del aula ordinaria a los chicos impide muchas veces que podamos desarrollar un trabajo que podamos desarrollar el objetivo de la actividad si queremos hacer una pulsera pues el chico del aula ordinaria en su afán de ayudar termina haciéndola. Muchas veces también el lenguaje que emplea el resto de las personas que participa con nosotros. En ese sentido tenemos que adaptar después poco el lenguaje, o les dan muchas ordenes seguidas que los chicos no entienden o si hacemos actividades fuera del centro a veces falta de concienciación, a veces nos miran un poco raro, a veces esas actitudes todavía existen.

ENTREVISTADOR

¿Qué tipos de apoyo le ofrece a la hora de hacer actividades de inclusión?

TUTORA A3

Depende de los chicos solemos llevar un proceso. Cuando Los chicos empiezan o se inician en la integración normalmente los acompañamos a clase, les llevamos el material ya a desarrollar. Si es una materia una asignatura como tecnología, yo en este caso acompaño al chico a la clase y el chico desarrolla la tarea que hace el resto los chicos del aula ordinaria. Educación física igual, acompañamos primero al chico y luego este apoyo se va eliminando a medida que el chico va consiguiendo la integración. También contamos con el apoyo del profesor de la clase y si dice "no hace falta que vengas" pues ya está, también un poco depende de eso. El material, el apoyo nuestro, como tutora o profesor del aula enclave, básicamente esos son los apoyos.

ENTREVISTADOR

Con respecto a la voz del alumnado: ¿Participan los algunos del aula enclave en la mejora de la propia aula?

TUTORA A3

Si ellos a veces proponen temas cuando son de su interés. La verdad que en mi aula sí que proponen repetir actividades que le ha gustado o dar su opinión sobre otras actividades que no les gustan tanto. Si lo tengo en cuenta para desarrollar más ese tipo de actividades con el contenido que yo quiero trabajar.

ENTREVISTADOR

Y en la mejora del centro: ¿Participan los alumnos de aula enclave?

TUTORA A3

Ahora mismo los chicos participan en el proyecto de mediación del centro están en el proyecto de mediación del centro que les tienen en cuenta. El proyecto de mediación es un proyecto que desarrolla este centro en que hay dos representantes de las aulas enclave y ellos van a las reuniones que viene y luego hacen también una salida de tres días, una acampada a la que nosotros como grupo vamos, formamos parte de ese proyecto de mediación que se desarrolla en el centro con otra serie de tareas que desarrolla el profesorado responsable del proyecto, pero nosotros formamos parte de él. También cualquier tipo de proyecto que se desarrolla en el centro llámalo probar por la tarde también nos lo comunican y si en cualquier momento nosotros decimos que podría ser una posibilidad para nosotros no creemos conveniente participamos. En ese sentido creo que se nos tiene en cuenta aquí a todos los niveles, te digo: equipo directivo, de proyectos, de actividades que se desarrollan fuera de aquí,...

ENTREVISTADOR

En relación al alumnado como recurso natural de apoyo: ¿Qué acciones existen con el alumnado con recurso natural de apoyo?

TUTORA A3

Son varias líneas de trabajo las que tenemos. En la semana cultural del centro o justo después desarrollamos unas jornadas de la discapacidad, hay varias unidades didácticas

desarrolladas en las que nosotras, como tutoras del aula enclave participamos. El tutor desarrolla esa unidad didáctica y nosotras vamos a apoyarle, les explicamos en las características de los chicos que tenemos en el centro, se los presentamos con la intención de que los conozcan más y de que el año siguiente puedan participar en un proyecto que nosotros desarrollamos que se llama proyecto amigo. Otra línea de trabajo es en psicología en bachillerato, el profesorado también desarrolla unos temas, no sé cuántos son exactamente, sobre discapacidad y nosotros también ahí participamos. Damos nuestra experiencia y si nos convocan para dar algún tipo de charla también vamos.

El proyecto amigo es un proyecto que desarrollamos en las aulas enclave para que el alumnado del aula ordinaria comparta espacio de ocio y tiempo libre, cómo puede ser el recreo, con los chicos del aula en clave. Una vez al mes ellos están dispuestos a estar con chico del aula enclave con el objetivo de que el alumnado sienta que también tiene sus amigos, es un poco forzado, no es natural, pero es una forma de iniciar.

Estas son las líneas de trabajo que llevamos con el resto del alumnado del Centro para acercarlo a los chicos y chicas del aula enclave, aparte de las actividades de integración. ¿En que nos ayuda el alumnado ordinario? Les pedimos que si ven alguna actitud o comportamiento incorrecto de los chicos del aula enclave que nos lo digan, para modificar esa conducta, les pedimos que sirva de modelos, a ellos también les llega el que pueden ser referentes de los chicos del aula enclave, el comportamiento debe ser un poco mejor, que a veces también les conviene a ellos. Creo que es un beneficio mutuo para ellos y para nosotros. Los chicos se sienten parte del centro, les tienen en cuenta, profesorado, por los pasillos todo el mundo les saluda,... yo creo que en ese sentido pueden ser referente para ellos y un modelo. En el aspecto social gracias a ellos lo podemos conseguir en el centro.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones percibe para recibir esos apoyos?

TUTORA A3

Nosotros al principio hacemos un calendario de todo el año para que los chicos voluntarios participen. Ese calendario se lo entregamos pero a los chicos hay que

recordárselo todas las semanas... a los chicos se les olvida, esa es una dificultad. No tenemos otra fórmula para los chicos y estamos entre semana una hora permanentemente yendo para una clase corriendo por el Instituto para recordárselo a los chicos.

Nada es obligatorio, aquí todo es voluntario, entonces los que están de forma voluntaria participan y son realmente responsables si un día no pueden participar en el proyecto amigo lo dicen: "¿No te importa y lo cambio para el viernes que hoy tengo examen?" Bueno no pasa nada, pero los que están, están. A veces alguno se olvida, o tiene otra cosa que hacer, pues no pasa nada.

ENTREVISTADOR

Respecto a sus compañeros: ¿Qué limitaciones encuentras para colaborar en acciones inclusivas?

TUTORA A3

Nosotros ya tenemos un grupo del profesorado que colabora con nosotros, entonces facilidades todas, y nosotros les podemos dar indicaciones que ellos las van a desarrollar. En ese sentido, dificultades... quien no quiere participar no pasa nada. Nosotros tenemos la facilidad de contar con un grupo cada vez mayor del profesorado que comparte actividades con nosotros. Dificultades con los que no trabajamos: ninguna. Con los que trabajamos ninguna o pocas. Nos coordinamos antes de hacer la actividad, la planificamos, le hablamos al alumnado del aula enclave antes de lo que vamos hacer para que cuando vaya ya sepan de qué hablamos.

ENTREVISTADOR

¿Qué necesidades crees que se debe tener en cuenta para facilitar la colaboración entre profesorado?

TUTORA A3

Una de las cosas que se están haciendo es que el profesorado que participa en actividades con alumnado de aula enclave exponga su experiencia al resto del profesorado. Eso se está haciendo este año y yo creo que es una fórmula para que el

resto del profesorado que no nos conoce se le quite el miedo. Siempre hay profesores nuevos en el centro que están un poco más reacios pero que a medida que nos van conociendo, ven que funciona o que el resto de compañeros tienen experiencias positivas con nosotros, entonces ellos también se abren un poco más nosotros y está más predispuestos a actividades conjuntas, con el resto del profesorado conque colaboramos pocas dificultades, la verdad.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 2 |
| Aula | 3 |
| Entrevistado | Tutora 3 |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
|------------------------|---|-------------|
| Ventaja | (...) pienso que esta modalidad es bastante importante para este tipo de chicos que teniendo un grado de discapacidad pueden beneficiarse de la relación con los demás. | TUTORA 3 |
| Limitación | Yo creo que sí que es importante y a tener en cuenta que una de las formulas para que hubiese menos movimiento de profesorado para las Aulas Enclave sería que, desde la Consejería, se concertaran estas plazas como plazas singulares De esta forma conseguirían que el profesorado de las Aulas Enclave fuese de forma voluntaria a las Aulas Enclave y así el movimiento de profesorado dentro de las Aulas Enclave sería menos. | TUTORA 3 |
| | Se oferta una plaza, por ejemplo en el IES X de PT, pero no sabemos si esa plaza es de PT o para Aula Enclave, entonces el profesorado llega al Centro y es justo cuando llega al Centro cuando sabe que le ha tocado Aula Enclave. (...)Yo creo que a veces, poco menos que obligados, puede ser que sin conocimiento previo de la plaza que le va a tocar. Quizá sería una demanda a hacer a la Consejería. | TUTORA 3 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | yo creo que la organización puede ser más flexible en primaria. | TUTORA 3 |
| | El nivel curricular de los chicos tampoco puede ser muy diferenciado con lo que sería más fácil integrar a un chico de aula enclave en primaria | TUTORA 3 |
| | Secundaria todo está más complicado los profesores de secundaria les es más difícil ver que se integre (...) | TUTORA 3 |

| | | |
|------------------------------|---|-------------|
| Carencia | (Al profesorado) les puede ser más complicado ver la integración de una persona con discapacidad en el aula por el tipo de trabajo que desarrolla o su formación o la metodología, por desconocimiento muchas veces no han trabajado con este tipo de alumnado | TUTORA 3 |
| | (...) la experiencia es nula o es negativa (En relación al profesorado) | TUTORA 3 |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | |
| Acciones | Los chicos normalmente se integran en las áreas de música y educación física porque quizás son las más lúdicas, por decirlo de alguna forma. | TUTORA 3 |
| | (...) se integran en bachillerato con asignaturas como psicología (...) | TUTORA 3 |
| Barreras | (...) la ayuda que le prestan los chicos del aula ordinaria a los chicos impide muchas veces que podamos desarrollar un trabajo que podamos desarrollar el objetivo de la actividad si queremos hacer una pulsera pues el chico del aula ordinaria en su afán de ayudar termina haciéndola. | TUTORA 3 |
| | Muchas veces también el lenguaje que emplea el resto de las personas que participa con nosotros. En ese sentido tenemos que adaptar después poco el lenguaje, o les dan muchas ordenes seguidas que los chicos no entienden (...) | TUTORA 3 |
| Apoyo | Cuando Los chicos empiezan o se inician en la integración normalmente los acompañamos a clase, les llevamos el material ya a desarrollar. | TUTORA 3 |
| | Educación física igual, acompañamos primero al chico y luego este apoyo se va eliminando a medida que el chico va consiguiendo la integración. | TUTORA 3 |
| | También contamos con el apoyo del profesor de la clase (...) | TUTORA 3 |
| Tópico. categ. | UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | |
| Influencia del emplazamiento | Yo creo que es fundamental con el hecho de salir de la clase y decirle hola al otro compañero. | TUTORA 3 |

| | | |
|----------------------|--|-------------|
| Ubicación excluyente | Estamos enfrente de un aula solamente no es un pasillo donde puedas estar en contacto con más chicos, pero con los chicos que están situados en el aula en frente de la nuestra se saludan cada vez que entran o que salen, en ese sentido sí creo que es importante. | TUTORA 3 |
| | No estamos apartados, estamos dentro del centro, pero para relacionarse con los chicos quizás no es la mejor situación, pero sí que nos relacionamos con ellos. No estamos en un módulo apartado del centro. | TUTORA 3 |
| | Hace dos años se consiguió disponer de esta clase que era un refuerzo, no se utilizaba mucho, y yo estuve batallando para que nos la dejaran. No está en el mejor sitio del centro para conseguir ese objetivo de relación con los demás pero si disponemos de la clase. | TUTORA 3 |
| Tópico. categ. | COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | |
| Obstrucción | Nosotros ya tenemos un grupo del profesorado que colabora con nosotros, entonces facilidades todas, y nosotros les podemos dar indicaciones que ellos las van a desarrollar. En ese sentido, dificultades... quien no quiere participar no pasa nada. | TUTORA 3 |
| | (...) quizás en otros centros no se da y es bastante difícil yo tengo compañeras que han estado en otras aulas enclave que lo pasan mal en ese sentido, me dicen "yo no tengo la facilidad que tienes para integrar a los chicos en otras aulas aun acompañando al alumnado". (En relación al profesorado de aula ordinaria) | TUTORA 3 |
| Disposición | Nosotros tenemos mucha suerte de estar en el centro en el que estamos porque estamos muy integrados en el sentido de que el profesorado nos respalda cuenta con nosotros, hacen actividades con nosotros puntuales o de gran grupo, nos llaman para salidas, nos llama para hacer un taller concreto, nosotros proponemos también. | TUTORA 3 |
| | No trabajamos con todos los profesores pero sí que cada vez el abanico de profesorado interesado en trabajar con nosotros es mayor. | TUTORA 3 |

| | | |
|----------------------------------|--|-------------|
| | Una de las cosas que se están haciendo es que el profesorado que participa en actividades con alumnado de aula enclave exponga su experiencia al resto del profesorado. Eso se está haciendo este año y yo creo que es una fórmula para que el resto del profesorado que no nos conoce se le quite el miedo. | TUTORA 3 |
| Tópico. categ. | ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
| Limitación al apoyo natural | Cuando hacemos actividades con los demás pues terminan los demás chicos con toda la buena intención terminan haciéndoles la actividad y a veces el objetivo que tenemos de que los chicos del aula enclave haga la actividad que nosotros les hemos propuesto (...) | TUTORA 3 |
| | Nosotros al principio hacemos un calendario de todo el año para que los chicos voluntarios participen (En el proyecto amigo). Ese calendario se lo entregamos pero a los chicos hay que recordárselo todas las semanas. | TUTORA 3 |
| Beneficio interno | Los chicos se sienten parte del centro, les tienen en cuenta, profesorado, por los pasillos todo el mundo les saluda, (...) | TUTORA 3 |
| Beneficios externo | Ya el hecho de entrar otra persona en el aula, además con un chico con una serie de características... yo creo que amplía y diversifica lo que es el alumnado del aula ordinaria, yo creo que es positivo. | TUTORA 3 |
| | (...) les pedimos que sirva de modelos, a ellos también les llega el que pueden ser referentes de los chicos del aula enclave, el comportamiento debe ser un poco mejor, que a veces también les conviene a ellos. | TUTORA 3 |
| | Puede ser un ejemplo para ellos vean cómo funciona también este tipo de chicos en las aulas. | TUTORA 3 |
| | Creo que es un beneficio mutuo para ellos y para nosotros. | TUTORA 3 |
| Tópico. categ. | LA VOZ DEL ALUMNADO | |
| Fuente de información | La verdad que en mi aula sí que proponen repetir actividades que le ha gustado o dar su opinión sobre otras actividades que no les gustan tanto. Si lo tengo en cuenta para desarrollar más ese tipo de actividades con el contenido que yo quiero trabajar. | TUTORA 3 |
| Cumplimiento de normas y control | Ahora mismo los chicos participan en el proyecto de mediación del centro están en el proyecto de mediación del centro que les tienen en cuenta. | TUTORA 3 |

ANEXO VIII

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A AUXILIARES DEL AULA ENCLAVE



TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE AUXILIARES DE AE
CENTRO I, AULA I

AXC1AE1

Auxiliar A1

ENTREVISTADOR

¿Cree que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?

AUXILIAR A1

Sí, mucho. Nosotros tuvimos la experiencia de que el aula enclave estaba en otro edificio. Estaba sola, no tenía ninguna otra aula, ni compañeros ni chicos, entonces ni integración ni inclusión. Era un aula completamente aislada y los chicos tenían su recreo, su patio,... no participaban en ninguna actividad del instituto. Hoy en día con la ubicación que tenemos sí propicia que vengan muchos compañeros a visitarnos, que vengan otros alumnos y que nuestros chicos acudan a otras clases.

ENTREVISTADOR

¿En qué lugar está situada ahora mismo?

AUXILIAR A1

Esta en un ala nueva de un edificio nuevo, en la primera planta. Tiene al lado de un aula de música que no es la más idónea para estar justo al lado de nuestra aula, porque aunque esta insonorizada siempre se escucha. Para el perfil de alguno de nuestros alumnos no es lo más idóneo. Las dos aulas colindantes también se usan para clases cotidianas. Estamos bien rodeados con aulas que se utilizan.

ENTREVISTADOR

Respecto a esta modalidad de escolarización: ¿Cree que es idónea para las necesidades características del alumnado?

AUXILIAR A1

Para unos sí, para otros no. Tiene características muy positivas para algunos de nuestros alumnos, como la atención individualizada y atender lo más individual posible a las dificultades que tiene cada alumno. Hay alumnos que con un poco de apoyo podrían seguir una escolarización ordinaria, pero por el otro extremo tenemos otros alumnos que ni con mucho apoyo podrían continuar en una enseñanza ordinaria. Es una medida intermedia bastante buena con sus pros y sus contras.

ENTREVISTADOR

¿Qué ventajas ofrece y que limitaciones cree que tiene?

AUXILIAR A1

Las ventajas, como te decía, una enseñanza intermedia, donde alumnos se pueden favorecer, alumnos que se perderían en una enseñanza ordinaria y sobre todo la individualización, que cada uno tenga su material individualizado y luego ya toda la parte del programa de transito a la vida adulta pues que las clases son, o pretenden ser, muy prácticas: que aprendan haciendo. No con contenidos muy teóricos, sino que sea más vivencial y que propicie el aprendizaje más significativo.

En cuanto a limitaciones, no deja de ser una enseñanza paralela donde nosotros llegamos, trabajamos con los chicos, hacen sus actividades, siguen su programa pero es poco lo que participan de la vida del instituto. No deja de ser una enseñanza muy adaptada pero paralela al resto del instituto

ENTREVISTADOR

¿Qué diferencias cree que hay en esta modalidad dependiendo de la etapa: si están en primaria o están en secundaria?

AUXILIAR A1

Hay diferencias porque en primaria, aparte de que son más pequeños, no se les pide una autonomía. En el acceso a un aula de secundaria si se les pide por ejemplo a la hora del aseo y el baño. Luego en la escolarización la etapa de secundaria está más enfocada al tránsito a la vida adulta, al tema de autonomía personal, social, al laboral también, se les intenta preparar para que accedan a un programa de cualificaron adaptado. Ya entonces trabajamos todo el tema de cocina, higiene, aseo, del huerto, herramientas,... para que luego en función de sus capacidades puedan acceder a un programa

ENTREVISTADOR

¿Cree que existen, además de esas diferencias, otras diferencias con respecto al resto del alumnado del centro, profesorado, organización...?

AUXILIAR A1

A la gente le choca mucho que hayamos dos profesionales trabajando conjuntamente en el aula. A eso no están acostumbrados y muchas veces sabemos de compañeros que son reacios a tener a otro compañero dentro del aula porque se sienten, no sé, observados o que se les está valorando. Eso sí que choca mucho en secundaria. Creo que también la trayectoria que tiene el aula en nuestro instituto los chicos la conocen. Saben lo que es, que chicos están.

Además se hace una labor muy buena que es que el último año del Fernando Guanarteme que es colegio del que nos derivan el alumnado, cuando están en sexto de primaria hacen un recorrido por todo el instituto y no puede faltar la visita al aula enclave. Así desde el año anterior a entrar al instituto ya saben que el instituto cuenta con esa aula, que tipo de alumnado hay, qué se trabaja en el aula.

ENTREVISTADOR

¿Puede describirme que acciones inclusivas desarrollan con los alumnos en el centro?

AUXILIAR A1

Actualmente tenemos un alumno que participa en clases de tecnología, dos veces en semana con un segundo de la ESO, y tenemos dos alumnas que también participan dos veces en semanas de una clase de Educación Física con dos cursos distintas de 2º de la ESO. El recreo también se hace con el resto del instituto aunque realmente no llega a ser del todo inclusivo porque nuestros chicos están a su aire y realmente son pocos los que se acercan.

Luego si es verdad que actividades como el Día de Canarias, el Día del Libro o el Día de La Paz siempre los distintos departamentos cuentan con nosotros y, por ejemplo, estamos preparando una obra para el Día del Libro donde nuestros chicos van a representar un papel dentro de un cuento. Así en todo lo que el instituto va proponiendo participamos.

ENTREVISTADOR

¿Que pros y contras encuentra para llevar a cabo estas acciones?

AUXILIAR A1

Contras que lamentablemente no todos nuestros alumnos pueden participar. Ahora mismo se nos planteó participar en un cuento en el día del libro y tenemos dos alumnos que difícilmente pueden participar porque no mantienen la atención, hay dificultades de conducta. Entonces no todos pueden participar, porque se trata de una actividad inclusiva donde están contando con nosotros, nos están ofreciendo la oportunidad de participar y no va a ser todo pensar en nosotros.

Como ventajas conocen más a los chicos, le ponen nombre. No solo es ese chico que va corriendo por el patio, les ponen nombre y conocen sus características. El Día de Canarias por ejemplo se hicieron bailes donde nuestros chicos bailaban en parejas con otros chicos del instituto y fue genial porque, sobre todo, les permitió conocerlos, No es ese chico que va corriendo por el patio, les gusta esto, esto no les gusta, esto le cuesta, si le hablo así no me va a entender,... entonces es más cercano.

ENTREVISTADOR

¿Puede decirme pros y contras de la inclusión en el aula ordinaria o en el recreo?

AUXILIAR A1

En el recreo tuvimos un programa de especie de acción tutorial que funcionó muy bien y que es una pena que no se haya rescatado, que era que unos chicos de secundaria y de bachillerato tutorizaban a alumnos del aula enclave y se comprometían a pasar con ellos el recreo y llevaban algunas actividades, algunos dibujos, cuentos,... y pasaban los recreos con los chicos para hacerlos un poco más dinámicos, lo cual aparte de ser actividades conjuntas permite conocer a los chicos.

Y las dificultades, como te decía antes, hay alumnos que si podrían participar y seguir un aula ordinaria y hay otros que por mucho apoyo que le pongamos y que tengan una persona exclusiva para él, hoy por hoy, con dos de los alumnos de mi aula sería imposible.

ENTREVISTADOR

¿Qué tipos de apoyos ofrecen ustedes cuando van a hacer este tipo de acciones?

AUXILIAR A1

Siempre anticipar. Anticiparles mucho, planificar, explicarles muy bien todo lo que se va a hacer y luego, por supuesto, implicarnos. Nosotros tenemos que estar, tenemos que bailar, tenemos que cocinar porque somos su referente, somos su modelo. Les aportamos seguridad y no podemos dejarlos en manos de otros profesores o de otros chicos, siempre estar por ahí porque a ellos les damos seguridad.

ENTREVISTADOR

Hablando del aula: ¿Participan los alumnos del aula enclave en la mejora del aula?

AUXILIAR A1

Sí, por supuesto. Además mejora el aula y mejora uno también porque, a veces, te sorprenden con cosas. Uno, sobre todo cuando empieza, va con unas ideas preconcebidas y a lo mejor vas con ideas erróneas, poner techos o decir esto les va a costar, esto no lo va a poder hacer,... y ellos te sorprenden, te sorprenden con muchas cosas que pueden hacer y que hacen bien, y que hacen incluso mejor que yo. Y si contribuyen a la mejora del funcionamiento del aula y, además en la práctica diaria porque por mucho que te enseñen las universidades la teoría es en la práctica diaria cuando tú ves con ellos “esto les cuesta, esto no les cuesta, pues si se lo explico así no me están entendiendo, si se lo explico de otra manera si me están siguiendo”... ellos son fundamentales.

ENTREVISTADOR

En referencia a eso: ¿Se consulta la opinión? ¿En qué medida?

AUXILIAR A1

Sí, siempre. Intentamos consultarles, por ejemplo sobre el escenario del carnaval, o a principio de curso siempre “¿Ustedes qué quieren hacer? ¿A qué salidas quieren ir? ¿A dónde quieren ir? ¿Para qué? ¿Por qué te gusta?” Hoy mismo les hicimos una salida, pues al volver de la salida: “¿Te gustó? ¿No te gustó?” Por ejemplo hoy los chicos se dieron cuenta que el espectáculo del escenario del carnaval, ellos manifestaron que no les había gustado, que había sido pobre, y es verdad, en comparación con otros años había sido un espectáculo muy soso, entonces ellos te los transmiten: no me gusto, no me lo pase bien, me gustó el paseo en guagua, pero el espectáculo. Entonces la opinión de ellos es fundamental.

ENTREVISTADOR

¿Participan los alumnos en la mejora del Centro?

AUXILIAR A1

No, se les invita para visitar las votaciones del consejo escolar y los representantes pero realmente no se les explica que están votando o que proyectos tienen los distintos chicos y demás. Se podría adaptar un poco más las cosas para que ellos pudieran participar.

ENTREVISTADOR

Con respecto al alumnado: ¿Qué opciones existen con otro alumnado para que sean el recurso natural de apoyo a este alumnado de aula enclave?

AUXILIAR A1

Ahora mismo salvo lo que te decía, salvo las actividades que los chicos salen fuera del aula y participan en tecnología o en educación física, que sí, que son un apoyo en cuanto a que se sientan con ellos, les ayudan en las tareas o en educación física se ponen de pareja con ellos y le ayudan a seguir la clase... pero luego no participa el alumnado en venir a nuestra clase, que también sería otra posibilidad, que vinieran X días a la semana o al mes a nuestra clase y participaran en un taller de cocina o en cualquier otro taller. Podría implicarse más al alumnado dentro del aula.

ENTREVISTADOR

¿Qué beneficios tiene con respecto al alumnado del aula enclave esta interacción?

AUXILIAR A1

Pues, como te decía, les da mucha seguridad. Son referentes de su edad, porque no tenemos que olvidar que estar con dos profesoras que son mayores y que, quieras que no, los gustos no son lo mismo, la música, los chicos y todas esas cosas. Les aporta sobre todo diversión, compañía,... lo que buscamos todos en los amigos, un apoyo. Tienen ahora un grupito con unas chicas de la ESO que se juntan en el recreo y se divierten, se ríen,... lo que hace cualquier otro chico de su edad

ENTREVISTADOR

¿Qué beneficios tiene para el alumnado que ofrece el apoyo?

AUXILIAR A1

Yo creo que es muy importante la tarea de sensibilización, que ellos conozcan que son unos chicos, no son unos chicos con una discapacidad. Tienen un nombre y unas

características y porque tú los veas un día excitados, gritando, exaltados no quiere decir que siempre sea así. Tienen cosas muy positivas y desde ese punto de vista se podría hacer mucho más para que el resto del alumnado conozca a los chicos del aula enclave y se lo pasarían pipa además, se divertirían y te llaman la atención cuando te cuentan las anécdotas. Cosas que te sorprenden y que tú piensas: que va, ni de broma. Las ironías... se lo pasarían muy bien

ENTREVISTADOR

Con respecto al resto de compañeros del centro, compañeros profesionales y respecto a la colaboración: ¿Qué limitaciones encuentras para colaborar en acciones inclusivas?

AUXILIAR A1

Generalmente es tiempo, o las excusas que te ponen: no tengo tiempo, tengo el horario completo, ya llene mis 26 horas lectivas y demás. Luego también lo que te decía, son un poco reacios a la hora de compartir con otros profesionales, porque como comentaba o se sienten evaluados, observados o que van a ser juzgados, esa es la mayor dificultad. A veces también el desconocimiento, el ver a los chicos en el patio cómo interactúan no tiene nada que ver con, por ejemplo, la disciplina que siguen dentro del aula, entonces sí solo los ves en el patio te puedes llevar una visión errónea de los chicos. A lo mejor que su discapacidad es mayor, o menor, no lo sé, o que cuentan con más limitaciones, entonces sería importante que no tenga ese desconocimiento, que vean como los chicos trabajan, como responden, como son divertidos, como con unas pequeñas pautas pueden seguir el hilo de muchísimas cosas y yo creo que a veces también les puede frenar eso.

ENTREVISTADOR

¿Qué facilidades encuentras para poder intentar colaborar con ellos?

AUXILIAR A1

Nosotros tenemos las puertas abiertas. Tenemos muchas cosas divertidas y pueden venir a participar. Es un aula muy abierta, muy flexible. Por supuesto en el aula enclave los horarios siempre son flexibles en función de las necesidades de los chicos, por lo cual es un aula abierta a que venga cualquier compañero, cualquier alumno que quiera

participar de un taller de manualidades, de un taller de cocina, participar en el huerto. Hemos tenido profesores que se han metido en el huerto con una sonrisa y se han llenado de barro hasta arriba. Otros que han venido a enseñarnos a encuadernar. Si que anteriormente ha habido profesionales, profesores, que vienen... o a tomarse un café, a lo que quieran. Estamos abiertos, pero siempre es el tiempo: No tengo tiempo, ya lo planearemos. Y va pasando y no se planea

ENTREVISTADOR

¿Qué mejoras o necesidades crees que se deben tener en cuenta para facilitar la colaboración y el apoyo del resto de profesionales?

AUXILIAR A1

Necesitaríamos sobre todo conocer a los chicos. Conocerlos porque los ven un rato y pueden llevarse una visión distorsionada. Luego la experiencia nos dice que en todo lo que ellos han participado ha salido todo estupendamente, los profesores se llevan una grata sorpresa. Que vengan al aula, que nos conozcan, que conozcan a los chicos, como trabajamos, como son,... y que se puede hacer prácticamente de todo con ellos simplemente modificando pequeñas cositas. Se puede hacer de todo, cualquiera puede participar y cualquier apoyo que nos venga el beneficio no solo va a ser para los chicos sino para nosotras mismas y para la persona que venga.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|-------------------------|----------|
| Centro | 1 |
| Aula | 1 |
| Entrevistado | Auxiliar |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
|------------------------|---|---------------|
| Resignación | Hay alumnos que con un poco de apoyo podrían seguir una escolarización ordinaria (...) | AUXILIAR 1 |
| Ventaja | Tiene características muy positivas para algunos de nuestros alumnos, como la atención individualizada y atender lo más individual posible a las dificultades que tiene cada alumno. | AUXILIAR 1 |
| | (...) una enseñanza intermedia, donde alumnos se pueden favorecer, alumnos que se perderían en una enseñanza ordinaria | AUXILIAR 1 |
| | (...) la parte del programa de transito a la vida adulta pues que las clases son, o pretenden ser, muy prácticas: que aprendan haciendo. | AUXILIAR 1 |
| Limitación | (...) es poco lo que participan de la vida del instituto. | AUXILIAR 1 |
| | No deja de ser una enseñanza muy adaptada pero paralela al resto del instituto | AUXILIAR 1 |
| | El recreo también se hace con el resto del instituto aunque realmente no llega a ser del todo inclusivo porque nuestros chicos están a su aire y realmente son pocos los que se acercan. | AUXILIAR 1 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | Hay diferencias porque en primaria, aparte de que son más pequeños, no se les pide una autonomía. En el acceso a un aula de secundaria si se les pide por ejemplo a la hora del aseo y el baño. | AUXILIAR 1 |
| Carencia | A la gente le choca mucho que hayamos dos profesionales trabajando conjuntamente en el aula. A eso no están acostumbrados y muchas veces sabemos de compañeros que son reacios a tener a otro compañero dentro del aula porque se sienten, no sé, observados o que se les está valorando. | AUXILIAR 1 |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | |

| | | |
|------------------------------|--|---------------|
| Acciones | Actualmente tenemos un alumno que participa en clases de tecnología, dos veces en semana con un segundo de la ESO, y tenemos dos alumnas que también participan dos veces en semanas de una clase de Educación Física con dos cursos distintos de 2º de la ESO. | AUXILIAR 1 |
| Oportunidad | No es ese chico que va corriendo por el patio. Les gusta esto, esto no les gusta, esto le cuesta, si le hablo así no me va a entender,... entonces es más cercano. | AUXILIAR 1 |
| Barreras | (...) lamentablemente no todos nuestros alumnos pueden participar. | AUXILIAR 1 |
| | Y las dificultades, como te decía antes, hay alumnos que si podrían participar y seguir un aula ordinaria y hay otros que por mucho apoyo que le pongamos y que tengan una persona exclusiva para él, hoy por hoy, con dos de los alumnos de mi aula sería imposible. | AUXILIAR 1 |
| Apoyo | Anticiparles mucho, planificar, explicarles muy bien todo lo que se va a hacer (...) | AUXILIAR 1 |
| | Nosotros tenemos que estar, tenemos que bailar, tenemos que cocinar porque somos su referente, somos su modelo. Les aportamos seguridad y no podemos dejarlos en manos de otros profesores o de otros chicos, siempre estar por ahí porque a ellos les damos seguridad. | AUXILIAR 1 |
| Tópico. categ. | UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | |
| Influencia del emplazamiento | (¿Crees que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?) Sí, mucho. | AUXILIAR 1 |
| Ubicación positiva | Hoy en día con la ubicación que tenemos sí propicia que vengan muchos compañeros a visitarnos, q vengan otros alumnos y que nuestros chicos acudan a otras clases. | AUXILIAR 1 |
| | Las dos aulas colindantes también se usan para clases cotidianas. Estamos bien rodeados con aulas que se utilizan. | AUXILIAR 1 |
| Ubicación excluyente | Nosotros tuvimos la experiencia de que el aula enclave estaba en otro edificio. Estaba sola, no tenía ninguna otra aula, ni compañeros ni chicos, entonces ni integración ni inclusión. Era un aula completamente aislada y los chicos tenían su recreo, su patio,... no participaban en ninguna actividad del instituto | AUXILIAR 1 |
| Tópico. categ. | COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | |

| | | |
|-----------------------------|---|---------------|
| Obstrucción | Generalmente es tiempo, o las excusas que te ponen: no tengo tiempo, tengo el horario completo, ya llene mis 26 horas lectivas y demás. | AUXILIAR 1 |
| | (...) son un poco reacios a la hora de compartir con otros profesionales (apoyo en el aula ordinaria), porque como comentaba o se sienten evaluados, observados o que van a ser juzgados, esa es la mayor dificultad. | AUXILIAR 1 |
| | A veces también el desconocimiento, el ver a los chicos en el patio cómo interactúan no tiene nada que ver con, por ejemplo, la disciplina que siguen dentro del aula, entonces sí solo los ves en el patio te puedes llevar una visión errónea de los chicos. | AUXILIAR 1 |
| | Estamos abiertos, pero siempre es el tiempo: No tengo tiempo, ya lo planearemos. Y va pasando y no se planea | AUXILIAR 1 |
| Disposición | Luego si es verdad que actividades como el Día de Canarias, el Día del Libro o el Día de La Paz siempre los distintos departamentos cuentan con nosotros (...) | AUXILIAR 1 |
| | Nosotros tenemos las puertas abiertas. Tenemos muchas cosas divertidas y pueden venir a participar. Es un aula muy abierta, muy flexible. | AUXILIAR 1 |
| | Si que anteriormente ha habido profesionales, profesores, que vienen... o a tomarse un café, a lo que quieran. | AUXILIAR 1 |
| Demandas | Necesitaríamos sobre todo conocer a los chicos. Conocerlos porque los ven un rato y pueden llevarse una visión distorsionada. Luego la experiencia nos dice que en todo lo que ellos han participado ha salido todo estupendamente, los profesores se llevan una grata sorpresa. | AUXILIAR 1 |
| Tópico. categ. | ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
| Limitación al apoyo natural | (...) no participa el alumnado (del centro) en venir a nuestra clase, que también sería otra posibilidad, que vinieran X días a la semana o al mes a nuestra clase y participaran en un taller de cocina o en cualquier otro taller. Podría implicarse más al alumnado dentro del aula. | AUXILIAR 1 |
| Beneficio interno | (...) les ayudan en las tareas o en educación física se ponen de pareja con ellos y le ayudan a seguir la clase (...) | AUXILIAR 1 |
| | (...) les da mucha seguridad. | AUXILIAR 1 |
| | Son referentes de su edad (...) | AUXILIAR 1 |
| | Les aporta sobre todo diversión, compañía (...) | AUXILIAR 1 |

Aulas de educación especial en centros de secundaria: un estudio de casos múltiples

| | | |
|----------------------------------|---|---------------|
| Beneficios externo | Yo creo que es muy importante la tarea de sensibilización, que ellos conozcan que son unos chicos, no son unos chicos con una discapacidad. | AUXILIAR 1 |
| Tópico. categ. | LA VOZ DEL ALUMNADO | |
| Fuente de información | Y si contribuyen a la mejora del funcionamiento del aula y, además en la práctica diaria porque por mucho que te enseñen las universidades la teoría es en la práctica diaria cuando tú ves con ellos “esto les cuesta, esto no les cuesta, pues si se lo explico así no me están entendiendo, si se lo explico de otra manera si me están siguiendo”... ellos son fundamentales. | AUXILIAR 1 |
| | Intentamos consultarles, por ejemplo sobre el escenario del carnaval (...) ellos te lo transmiten: no me gusto, no me lo pase bien, me gustó el paseo en guagua, pero el espectáculo. Entonces la opinión de ellos es fundamental. | AUXILIAR 1 |
| Cumplimiento de normas y control | (...) se les invita para visitar las votaciones del consejo escolar y los representantes (...) | AUXILIAR 1 |
| Restricción | (...) no se les explica que están votando o que proyectos tienen los distintos chicos y demás. Se podría adaptar un poco más las cosas para que ellos pudieran participar. | AUXILIAR 1 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA | |
| Pensamiento inclusivo | Se puede hacer de todo, cualquiera puede participar y cualquier apoyo que nos venga el beneficio no solo va a ser para los chicos sino para nosotras mismas y para la persona que venga. | AUXILIAR 1 |

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE AUXILIARES DE AE
CENTRO II, AULA II

AXC2AE2

Auxiliar A2

ENTREVISTADOR

¿Cree que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?

AUXILIAR A2

Si, por ejemplo, este tipo de clase que está justo en el patio al lado de las clases de refuerzo y de música es más positivo que el minipiso que esta fuera del edificio y atrás. Porque por ejemplo cuando hay cambio de clase y los chicos salen propicia el saludo, el que se relacionen con los demás, sin embargo atrás estamos como excluidos del edificio y los otros chicos no se rozan con ellos tanto, ni se acostumbran a verlo, ni pasan ni entran tanto en esta clase que como viste el otro día entran a saludar, así que yo creo que la ubicación si ayuda a la integración

ENTREVISTADOR

¿Cree que esta modalidad de escolarización es idónea para las necesidades y características de tu alumnado?

AUXILIAR A2

Sí, porque si no hubiera aula enclave yo creo que la otra opción sería un centro de educación especial y en un centro de educación especial no tendrían la posibilidad de estar con sus iguales y de beneficiarse y de imitar ciertas conductas, ciertas habilidades sociales no se podrían trabajar y no se podría también hacer actividades inclusivas como las clases de música.

ENTREVISTADOR

¿Qué imitaciones cree que tiene el aula enclave?

AUXILIAR A2

Yo veo más limitaciones si estuvieran integrados totalmente en una clase, pero aquí más que el trabajo con ellos, el trabajo con los padres, hay cosas en que no puedes avanzar más porque los padres, por la estructura en casa, no ayuda a que ellos consigan ciertos objetivos que están dentro del aula enclave, pero en cuanto a educativo... a veces que no puedes integrarlos bien porque eso depende del profesor donde los vayas a integrar, porque tienes que pedir permiso “aquí se pueden integrar?” y a veces ellos no quieren, y eso si es una limitación.

Otro hándicap es el transporte. Ellos no están aquí todo el horario escolar que el resto. Por ejemplo, ellos tendrían que estar en el transporte a las 13:45, y llegan aquí a las 8:55, y eso que este es uno de los centros que más horario tiene. Hay otros centros que los van a buscar a las 13:15. Entonces el horario escolar que está aquí se reduce bastante.

¿Entonces no cumplen el horario escolar del resto de compañeros?

No. Por el transporte. Los recoge y empieza a dejarlos en todas las Aulas Enclave y aquí es en el último que los deja. Son los últimos que recogen, pero aún así no puedes aprovechar la última hora de integración, porque si la última hora es de 13:15 a 14:10... A las 13:40 tenemos que estar saliendo de aquí porque tienen que estar en el transporte, y eso sí que es un hándicap.

La limitación del horario no la pone el Centro, la limitación está en el transporte.

En el transporte. Y hay veces que llegan tarde, pero bueno. Les quita tiempo. Si ellos pudieran estar aquí desde 8:30 o de 8:00 a 14:10, como todo el alumnado, se podría trabajar más cosas.

¿El transporte quién lo contrata?

Creo que educación, pero no se... De hecho nosotros somos los últimos porque hemos dicho que no pueden venir a las 13:10. Pero si hay aulas a las que los chicos llegan a las 9:15 y al mediodía se van. A lo mejor llegan a la casa a las dos y pico, porque empiezan “a rular” y llegan tarde. Hay alumnos aquí que llegan a las 15:30 a su casa y unos que se levantan a las 7:00, pero sí es un hándicap para el trabajo de la clase.

¿De horas efectivas se cumple el horario escolar?

Realmente no. Están 4 horas y media, porque a partir de las 13:30 empiezas a recoger para que se vayan. Son solo 4 horas, mientras que el resto de alumnado de secundaria está 6.

ENTREVISTADOR

¿Cree que son iguales las aulas enclave en primaria que en secundaria?

AUXILIAR A2

Yo creo que son diferentes, el curriculum es diferente, pero no he trabajado en primaria como para decirte si hay más limitaciones o no.

ENTREVISTADOR

¿Puede describirme los tipos de acciones inclusivas que desarrollan los alumnos en este centro?

AUXILIAR A2

Tienen el proyecto amigo, van a música, a educación física, al coro. También van a actividades puntuales, por ejemplo ahora en carnavales pues se van a juntar con una clase de la eso y los de música van a hacer una canción. En el día de canarias también hacen una tienda. Las excursiones las hacemos también con las clases de refuerzo de la ESO, nunca solemos ir solos de excursión. Hicimos el maratón de Camilo Sánchez, eso fue ya fuera del instituto y cada uno fue con un amigo.

ENTREVISTADOR

¿Qué pros y que contras encuentras para llevar a cabo este tipo de acciones inclusivas?

AUXILIAR A2

Dependiendo de la actividad es más fácil que ellos se relacionen o no. después hay clases que a lo mejor ellos están ahí pero los chicos no interactúan, y es necesario que los chicos sean voluntarios a ponerse como amigo con ellos y les ayuden, porque ir allí y estar en música y que estén sin interactuar tampoco es interacción, así que también depende del tipo de alumnado, no solo del profesor, que es otra cosa que se puede mirar, que tipo de clase es más idónea para integrar. Y si en ese tipo de clase están los chicos que ya son voluntarios en el proyecto amigo si ayuda bastante

ENTREVISTADOR

¿Qué pros y contras encuentra para desarrollar el Proyecto Amigo?

AUXILIAR A2

El contra es que son muchos chicos, cada semana cambia y hay veces que los chicos no se acuerdan del nombre, a lo mejor deberíamos limitar el nº de amigos por cada uno de ellos para que los recuerden, porque no se acuerdan. El resto si los ven a ellos y los saludan pero ellos se quedan mirando y se presentan otra vez. Y a veces los chicos se olvidan del día que tienen que venir, y tienes que ir detrás recordándoles “tienes que venir este día”. Y también depende del nivel del chico, es más fácil el proyecto amigo con Mohamed y los chicos se sienten más cómodos porque está más suelto en el lenguaje que Luismi. Llega un momento en que solo pueden estar 10 o 15 minutos porque en la conversación ya ni le entienden ni sabe de qué hablar, entonces sí tienes que ayudar y meter tipos de conversación o darles preguntas hechas o algo que hacer, porque si no se ven como “no lo entiendo” o “no sé qué hacer”

ENTREVISTADOR

¿Qué tipos de apoyo ofreces para conseguir este tipo de acciones inclusivas?

AUXILIAR A2

Se ofrece a los chicos preguntas tipo “que pueden hacer”, ellos tienen tutorías para que entiendan que tipo de discapacidad tiene cada uno, cuales son los intereses de cada uno, se le habla también de cuáles son sus hobbies para que le pregunte también por ese tipo de cosas. Suelen tener tutorías y se les habla de la discapacidad, de porque el proyecto

amigo, de porque es importante que saluden o no, que pasa si no les saludan, que les miren a la cara y les vuelvan a insistir

ENTREVISTADOR

En el aula ordinaria: ¿Qué tipo de apoyo ofrecen?

AUXILIAR A2

Antes de integrarlos también va la tutora y les da una charla de por qué van, por ejemplo, si van a música el objetivo no es llevar los objetivos de música, sino que entren, que saluden, que les miren, y después en determinadas actividades como en música también entro yo, la auxiliar, para ayudarles, si se pone con una amiga y la amiga no le entiende intento ser la interlocutora, y le doy órdenes precisas de lo que dice la profesora. También le hago guías físicas de lo que es el instrumento.

ENTREVISTADOR

En cuanto a la voz del alumnado: ¿Participan los alumnos del aula en clave en la mejora de la propia aula?

AUXILIAR A2

Si, ellos suelen tomar decisiones sin salirse del curriculum, por ejemplo que podemos cocinar, eligen dentro de un extenso menú de carnavales, o del día de canarias. Decidir que quieren hacer en el patio, pero siempre le damos unas opciones, porque a veces no se les ocurre que pueden hacer en el tiempo libre, y en ese tiempo libre si eligen ellos determinadas cosas. También cuando de la tienda ganan dinero ellos eligen que hacer, si van a desayunar, si compran golosinas... suelen tomar ese tipo de decisiones.

ENTREVISTADOR

¿En qué medida se les pregunta su opinión a la hora de modificar metodologías o a la hora de enfocar la clase?

AUXILIAR A2

Que ellos puedan elegir les da autoestima, ellos casi no eligen nada nunca, lo tienen todo tan estructurado y tan así que no tienen el poder de decidir, y también les ayuda a elegir lo que les gusta y lo que no les gusta, porque a veces eso tampoco lo saben decir.

Están tan acostumbrados a que se les diga eso que son incapaces de decir “esto no quiero, no me gusta” pero porque tampoco se les da a elegir.

ENTREVISTADOR

En el centro: ¿Participan en la mejora?

AUXILIAR A2

Ellos suelen votar en la elección del consejo escolar en el alumnado. En cuanto a mejoras del centro están ahora en el proyecto de emprendeduría, chicos de la ESO van a hacer un huerto, entonces ellos y los otros van a ayudar a los talleres. Algunos chicos van a venir también a los talleres de carteras, al de velas y luego hacen una tienda. Miran el coste, las ganancias. Ellos no van a mirar tanto el coste y las ganancias, van a seguir haciendo los talleres, pero si van a venir los otros y les van a ayudar a vender mientras ellos van a seguir en la tienda que así también trabajan las habilidades sociales de venta

ENTREVISTADOR

Sobre el alumnado como recurso natural de apoyo: ¿Qué opciones existen con el alumnado como recurso natural de apoyo?

AUXILIAR A2

Los chicos venían con ellos en el patio y pasaban un tiempo de ocio, porque si no ellos en el patio siempre están solos. Antes estaban todos en una esquina y nadie se les acercaba. El proyecto surgió como ayuda a que otros chicos se acercaran a ellos y que ellos estuvieran, en ese tiempo, más integrados, ya que el patio es un tiempo ideal para la integración. La imagen que daba antes era todo el resto del alumnado junto y el aula enclave siempre junta allí, ni jugaban al baloncesto ni nada. Nadie les venía a saludar y lo que hace es que los chicos lo conozcan y no estén todos juntos, sino cada uno con un igual.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones has visto para ofrecer este tipo de apoyo?

AUXILIAR A2

El tipo de alumnado. No todos son iguales, hay chicos que ayudan más y chicos que ayudan menos. Hay veces que el chico se va con su “amigo” y está sentado al lado y el amigo hablando con otro, están todos juntos pero no interactúa tanto como con otro tipo de chico

ENTREVISTADOR

¿Qué beneficios tiene con respecto al alumnado con discapacidad intelectual q tenga este tipo de apoyo?

AUXILIAR A2

Que les motiva. Les motiva mucho más, le ayuda en la relación, en el lenguaje,... se esfuerzan mucho mas incluso en hablar más claro. El beneficio creo que es en la motivación, en la comunicación, en la relación y en la integración, porque esos chicos luego los ayudan más cuando salimos de excursión cuando están integrados

ENTREVISTADOR

¿Qué beneficios crees que tiene para el alumnado que ofrece el apoyo?

AUXILIAR A2

Conocimiento. Ellos son más solidarios, entienden más, tienen menos miedo. Antes decían que no se acercaban y no los saludaban porque “me da miedo”, “es que parece que me va a pegar”,... Les ha ayudado a quitar ese hándicap de “persona que me va a hacer algo”. Les ha quitado sobre todo el miedo, les ha ayudado a relacionarse mejor porque tenían ese hándicap, que lo tienen todos. Alguno que no lo conoce “no me acerco porque no sé que me va a hacer” o “me da miedo”

ENTREVISTADOR

Con respecto al resto de educadores y plantilla del centro, en función de la colaboración

en los apoyos que se ofrecen: ¿Qué limitaciones encuentras para colaborar en acciones inclusivas?

AUXILIAR A2

Los horarios. Hay veces que no se puede hacer por falta de horario, porque no coincide. Y hay profesorado que no ayuda a la integración porque no ve que estos chicos estén en su clase, entonces no fomentan que les ayuden y algunos ni siquiera... por ejemplo, hemos hecho actividades en las que hay una clase y se ha pasado de la hora y el siguiente profesor no deja que sigan ni 5 minutos porque tiene que salir ya, no entienden este tipo de cosas. Hay profesores incluso que han dicho “es que pareces bobo como los del aula enclave”. Son comentarios que luego vienen del proyecto amigo y dicen “no sé quien dijo no se cuanto...” y... depende del profesional, pero esas son las limitaciones. A veces no se puede por horario porque el profesor que tu quieres y los alumnos que tu quieres, los que propician la integración, no son compatibles con nuestro horario, porque a lo mejor no estamos aquí.

ENTREVISTADOR

¿Qué facilidades encuentras con respecto a tus compañeros?

AUXILIAR A2

Hay algunos que te dan mucha facilidad en que tú entres e interrumpas la clase, te ofrecen su clase, te ofrecen en horario de su clase, alumnos para que vengan... Otros incluso avisan “vamos a ir al cine ¿te apetece?” Nos avisan de la excursión y nos meten en la excursión. Hay excursiones que no están medidas dentro del programa anual pero nos avisan, nosotros como es idóneo para ir en la guagua para que vayan con los amigos, o para que vayan al cine, ya que la mayoría no va al cine, es ideal, pero siempre depende del profesor

ENTREVISTADOR

¿Qué mejoras crees que se deben tener en cuenta para mejorar la colaboración en el profesorado?

AUXILIAR A2

Depende de la persona. Que tuviese aceptación primero. Y después cierta formación lo que implica y para qué. Una actitud inclusiva.

ENTREVISTADOR

¿Qué limitaciones percibes para establecer un trabajo de colaboración?

AUXILIAR A2

La limitación a la hora de establecer un horario, es tan difícil organizar un horario de 70 personas, con tanto alumnado, es una limitación del centro. Y también las instalaciones, porque a los chicos ciegos les viene mejor el minipiso, porque la entrada y salida es más fácil, que estar dónde están. Hay un montón de escaleras y para ellos es más difícil acordarse del itinerario atrás. Lo que pasa es que es si están atrás se les quitaría, por ejemplo, la posibilidad de interacción porque atrás estaban más aislados. Si es verdad que en este tipo de Centros, hay otros centros en que está mucho mejor porque está más llano, aquí por ejemplo un motórico no podría estar, pero eso ya depende de la instalación del centro. Y luego la ubicación de la clase, normalmente siempre hay minipisos, y los minipisos siempre están en los patios aislados, y eso no es integrador, parece mucho mejor como que ahí lo tiene todo, pero no es tan integrador como la posibilidad de estar en esta clase, me muevo al minipiso, estar con los demás moviendo en diferentes espacios...

ENTREVISTADOR

¿Qué mejoras/necesidades crees que se deben tener en cuenta para facilitar la colaboración en función de la estructura y/o organización del centro?

AUXILIAR A2

El centro la verdad que ayuda bastante en cuanto a meternos en actividades. Por ejemplo el director que tiene lo de mediación pues ha metido a los chicos y fue con el que fuimos de acampada en enero. Nos facilita ese tipo de cosas, y en cuanto al centro siempre está dispuesto a meternos en las excursiones o que hagas algo en conjunto, incluso en las actividades de tarde que hay aquí a veces nos avisan.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|--------------------------------|------------|
| Centro | 2 |
| Aula | 2 |
| Entrevistado | Auxiliar 2 |

| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
|------------------------|--|---------------|
| Ventaja | si no hubiera aula enclave yo creo que la otra opción sería un centro de educación especial y en un centro de educación especial no tendrían la posibilidad de estar con sus iguales y de beneficiarse y de imitar ciertas conductas, ciertas habilidades sociales no se podrían trabajar y no se podría también hacer actividades inclusivas | AUXILIAR 2 |
| Limitación | (...) pero aquí más que el trabajo con ellos, el trabajo con los padres, hay cosas en que no puedes avanzar más porque los padres, por la estructura en casa, no ayuda a que ellos consigan ciertos objetivos que están dentro del aula enclave (...) | AUXILIAR 2 |
| | (...) a veces que no puedes integrarlos bien (en actividades del aula ordinaria) porque eso depende del profesor donde los vayas a integrar, porque tienes que pedir permiso “aquí se pueden integrar?” y a veces ellos no quieren, y eso si es una limitación. | AUXILIAR 2 |
| | Otro hándicap es el transporte. Ellos no están aquí todo el horario escolar que el resto. Por ejemplo, ellos tendrían que estar en el transporte a las 13:45, y llegan aquí a las 8:55, y eso que este es uno de los centros que más horario tiene. (...)Están 4 horas y media, porque a partir de las 13:30 empiezas a recoger para que se vayan. Son solo 4 horas, mientras que el resto de alumnado de secundaria está 6. | AUXILIAR 2 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | Yo creo que son diferentes, el currículo es diferente, pero no he trabajado en primaria como para decirte si hay más limitaciones o no. | AUXILIAR 2 |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | |
| Acciones | (...) van a música, a educación física, al coro. | AUXILIAR 2 |
| | También van a actividades puntuales, por ejemplo ahora en carnavales pues se van a juntar con una clase de la ESO y los de música van a hacer una canción. | AUXILIAR 2 |

| | | |
|------------------------------|---|---------------|
| Oportunidad | (...) si en ese tipo de clase están los chicos que ya son voluntarios en el proyecto amigo si ayuda bastante. | AUXILIAR 2 |
| Barreras | Dependiendo de la actividad es más fácil que ellos se relacionen o no. | AUXILIAR 2 |
| | (...) hay clases que a lo mejor ellos están ahí pero los chicos no interactúan, y es necesario que los chicos sean voluntarios a ponerse como amigo con ellos y les ayuden (...) | AUXILIAR 2 |
| | Hay profesores incluso que han dicho “es que pareces bobo como los del aula enclave”. Son comentarios que luego vienen del proyecto amigo (...) (Refiriéndose al alumnado del centro que participa en el proyecto para potenciar relaciones en el recreo) | AUXILIAR 2 |
| Apoyo | Se ofrece a los chicos (alumnado del centro) preguntas tipo “que pueden hacer”, ellos tienen tutorías para que entiendan que tipo de discapacidad tiene cada uno, cuales son los intereses de cada uno (...) | AUXILIAR 2 |
| | Antes de integrarlos también va la tutora y les da una charla de por qué van, por ejemplo, si van a música el objetivo no es llevar los objetivos de música, sino que entren, que saluden, que les miren, (...) | AUXILIAR 2 |
| | (...) en determinadas actividades como en música también entro yo, la auxiliar, para ayudarles, si se pone con una amiga y la amiga no le entiende intento ser la interlocutora, (...) | AUXILIAR 2 |
| Tópico. categ. | UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | |
| Influencia del emplazamiento | (...) yo creo que la ubicación si ayuda a la integración. | AUXILIAR 2 |
| Ubicación positiva | Si, por ejemplo, este tipo de clase que está justo en el patio al lado de las clases de refuerzo y de música es más positivo que el minipiso que esta fuera del edificio y atrás. | AUXILIAR 2 |
| | (...) cuando hay cambio de clase y los chicos salen propicia el saludo, el que se relacionen con los demás (...) | AUXILIAR 2 |
| Ubicación excluyente | (...) atrás estamos como excluidos del edificio y los otros chicos no se rozan con ellos tanto, ni se acostumbran a verlo, ni pasan ni entran tanto en esta clase, como viste el otro día entran a saludar (...) | AUXILIAR 2 |
| Tópico. categ. | COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | |
| Obstrucción | Los horarios. Hay veces que no se puede hacer por falta de horario, porque no coincide. | AUXILIAR 2 |

| | | |
|----------------------------------|---|---------------|
| | (...) hay profesorado que no ayuda a la integración porque no ve que estos chicos estén en su clase, entonces no fomentan que les ayuden (...) | AUXILIAR 2 |
| | La limitación a la hora de establecer un horario, es tan difícil organizar un horario de 70 personas, con tanto alumnado, es una limitación del centro. | AUXILIAR 2 |
| Disposición | Hay algunos que te dan mucha facilidad en que tú entres e interrumpas la clase, te ofrecen su clase, te ofrecen en horario de su clase, alumnos para que vengan. | AUXILIAR 2 |
| | Otros incluso avisan “vamos a ir al cine ¿te apetece?” Nos avisan de la excursión y nos meten en la excursión. | AUXILIAR 2 |
| | El centro la verdad que ayuda bastante en cuanto a meternos en actividades. | AUXILIAR 2 |
| Demandas | Que tuviese aceptación primero. Y después cierta formación lo que implica y para qué. | AUXILIAR 2 |
| | Una actitud inclusiva. | AUXILIAR 2 |
| Tópico. categ. | ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
| Limitación al apoyo natural | Hay veces que el chico (alumnado del aula enclave) se va con su “amigo” y está sentado al lado y el amigo hablando con otro, están todos juntos pero no interactúa tanto como con otro tipo de chico. | AUXILIAR 2 |
| Beneficio interno | Que les motiva. Les motiva mucho más (...) | AUXILIAR 2 |
| | (...) le ayuda en la relación, en el lenguaje,... se esfuerzan mucho mas incluso en hablar más claro. | AUXILIAR 2 |
| Beneficios externo | Conocimiento. Ellos son más solidarios, entienden más, tienen menos miedo. | AUXILIAR 2 |
| | Les ha ayudado a quitar ese hándicap de “persona que me va a hacer algo” | AUXILIAR 2 |
| | (...) les ha ayudado a relacionarse mejor (...) | AUXILIAR 2 |
| Tópico. categ. | LA VOZ DEL ALUMNADO | |
| Fuente de información | Si, ellos suelen tomar decisiones sin salirse del currículum, por ejemplo que podemos cocinar, eligen dentro de un extenso menú de carnavales, o del día de canarias. | AUXILIAR 2 |
| Cumplimiento de normas y control | Ellos suelen votar en la elección del consejo escolar en el alumnado. | AUXILIAR 2 |

ANEXO VIII

| | | |
|-------------|--|---------------|
| Restricción | Que ellos puedan elegir les da autoestima, ellos casi no eligen nada nunca, lo tienen todo tan estructurado y tan así que no tienen el poder de decidir, y también les ayuda a elegir lo que les gusta y lo que no les gusta, porque a veces eso tampoco lo saben decir. | AUXILIAR 2 |
|-------------|--|---------------|

TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE AUXILIARES DE AE
CENTRO II, AULA III

AXC2AE3

AUXILIAR A3

ENTREVISTADOR

¿Crees que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?

AUXILIAR A3

¿Esta aula en concreto?, yo creo que esta sí, porque está en una zona de paso y es visible. En cambio el taller, no, porque está al fondo del pasillo y solo lo ven ahí la gente que va a dibujo o al laboratorio.

ENTREVISTADOR

¿Y de manera general?

AUXILIAR A3

De manera general sí, porque la gente pasa más horas aquí que allí, y el mini piso también es un sitio de paso porque la gente pasa para ir a cafetería, quiera o no quiera, tampoco están tan aislados. Y a su vez, también es una zona tranquila, cuando pasan, pasan todos a la vez, como aquí.

ENTREVISTADOR

En cuanto a la idoneidad de esta modalidad de escolarización, ¿Crees que esta modalidad de escolarización es idónea para las necesidades y características de tu alumnado?

AUXILIAR A3

Del mío sí, pero a lo mejor de la otra aula depende del alumnado, a veces depende del problema que presenten.

ENTREVISTADOR

¿Qué ventajas y limitaciones cree que tiene esta modalidad de escolarización?

AUXILIAR A3

La ventaja es la integración, claro, es normalizador. Y la otra por ejemplo, sobre todo si hay atención de enfermería o una actitud muy específica que haya que estar encima de él. Y limitaciones, pues no sé ahora.

ENTREVISTADOR

Pasamos a la siguiente pregunta, aunque a lo mejor no hayas dado clase en esa etapa, ¿Crees que puede existir diferencias en la modalidad de aula enclave en la etapa de primaria y en secundaria, en cuanto a inclusión, en cuanto a formación?

AUXILIAR A3

Por lo que yo he hablado en primaria, que son más bien las cuidadoras, ellos trabajan a nivel de inclusión en el patio pero no a nivel aula ordinaria, me suena más en el patio, quizás, no sé, a lo mejor me lo estoy inventando. Es más difícil controlar a un aula ordinaria en primaria que una en secundaria, si después viene un pibe con dificultades, pienso yo, y quizás no lo sea, te estoy dando 2 teorías.

ENTREVISTADOR

En cuanto a las acciones inclusivas, ¿puedes describirme qué tipos de acciones inclusivas, o algunas de ellas, se desarrollan en los alumnos del centro?

AUXILIAR A3

Pues la que fomenta la tutora, tanto en el aula de refuerzo, el aula de filosofía, pero más bien buscando el perfil del profesorado que el alumnado en sí, que también. Pero más en el sentido de inclusión a nivel social, no formativo, entonces claro también depende del perfil que tengan estos profesionales pues ayudan a que la integración sea mejor. Como el de música, ahí ya tú ves, ahí sí entro yo, y voy con todos, pero también es verdad que los pibes ayudan bastante, el alumnado que está en la clase ayuda bastante, y eso que son de diver.

ENTREVISTADOR

¿Entonces en bachillerato?

AUXILIAR A3

En bachillerato se hace psicología, filosofía, pero vamos por integración no por materia.

ENTREVISTADOR

¿Y educación física?

AUXILIAR A3

Pero yo no sé si en bachillerato

ENTREVISTADOR

No, no, el cualquiera, mientras sea en aula ordinaria, acciones inclusivas en aulas ordinarias.

AUXILIAR A3

En bachillerato y en la ESO, las materias pues, educación física y música, esas dos seguro, y después ya dependiendo del perfil del profesor se busca integrar.

ENTREVISTADOR

¿Cuáles son los pros y los contras que ves tú que existen para llevar a cabo esas acciones inclusivas?

AUXILIAR A3

Los pros, sobre todo, es la normalización, también los pros es la responsabilidad que asume el otro alumnado, que es consciente de los problemas y si se le explica pues le ayuda bastante. Los contras, pues que a veces son un poco disruptivos, los alumnos del aula enclave con respecto a los otros, no son conscientes que están en clase, por ejemplo en clase de música que es lo que yo hago, piensan que están en un juego porque tocan instrumentos, solo tocan instrumentos no tienen teoría musical, y entonces para eso entre comillas están entrenados los otros alumnos y se le dice cómo llamar la atención para que cambie esa actitud, pero vamos que tampoco.

ENTREVISTADOR

¿Qué tipo de apoyos ofreces para la consecución de esas acciones inclusivas, por ejemplo música sí entra?

AUXILIAR A3

Yo entro, pero entro sobre todo al principio, aunque no intervenga, estoy de observador por si acaso, hombre sobre todo para que la persona se relaje un poco también. También es verdad, que yo tengo una relación con la compañera de música, una relación de amistad, de feeling vamos a llamarlo así, entonces ella no se siente violenta conmigo. Tampoco lo hemos hablado, ha sido como una cosa muy natural, y también pienso que... (Reflexiona unos segundos)..., aunque ella lleve la voz cantante, yo ahí simplemente...

ENTREVISTADOR

Tú piensas que a lo mejor puede haber lo que tú haces de entrar como apoyo, porque es como una especie de clases de apoyo, aunque sea un apoyo moral. ¿Si podrías violentar a otro compañeros?

AUXILIAR A3

Probablemente, yo me sentiría observado, por ejemplo, si fuera al revés, por mi forma de ser, eso depende también. Pero también agobia física, saber tocar, pues a lo mejor el tambor por ejemplo, pues hasta con el xilófono, hay que tocar notas, pues entonces me pongo con la mano, y el pibe también se sienta a gusto viendo que suene bien, pero vamos, siempre en una esquinita, ni camino por medio del redondel a tocarlo.

ENTREVISTADOR

En cuanto a la voz que tiene el alumnado del aula enclave, ¿participan los alumnos en la mejora del aula? La metodología del ambiente, si se les consulta su opinión, ellos opinan directamente sin que se le consulte...

AUXILIAR A3

Se les dan unas cosas muy estructuradas, ellos pueden opinar si les gusta o no les gusta, hay cosas que es lo que hay y ya está. Lo que sí a lo mejor, dentro de lo que toca, por ejemplo si no le gusta sí podemos suavizar algo, para que ellos se sientan más a gusto,

aunque no le guste, pero es que hay cosas que son como son. Hay normas que son de convivencia pura y dura. Después de metodología así, por ejemplo aquí, la cartulina, "¿dónde la ponemos?, ah pues ahí..."

ENTREVISTADOR

¿O cambiar una hora de primera hora más adelante, porque a lo mejor...?

AUXILIAR A3

No eso no suelen, eso lo hice yo ahora mismo con informática, porque siempre estaba el aula ocupada y nos quedábamos colgados, entonces yo lo propuse, pero con un tono de que ellos lo aceptaran, porque sobre todo hay alumnados que cambiando esto, (cada momento se está cambiando esto), no sé si es por llamar la atención o que realmente le rompe la estructura mental que tienen del horario, porque tienen cierto nivel para que no sea solo eso. Pero bueno siempre se les dice que es para el bien de ellos, porque a lo mejor si los mantenemos en la misma hora y no adelantan la hora, alguien se apunta y nos quitan esa hora, va en su prejuicio, entonces hay que ir..., pero al revés sí que no.

ENTREVISTADOR

Respecto al alumnado del centro, que no sea del aula enclave, como recurso natural de apoyo, es decir, que ellos sean el apoyo del alumno y no el profesorado, ¿qué acciones existen, en a que el alumnado actué como recurso natural de apoyo?

AUXILIAR A3

Las acciones dentro de clase, por ejemplo. Y después el proyecto mío.

ENTREVISTADOR

Y después las acciones del aula ordinaria, de las asignaturas de las que más.

AUXILIAR A3

De las asignaturas que más por ejemplo, música que es la que yo conozco, se sientan siempre en el mismo sitio y realmente siempre tienen al lado el mismo alumno que se encarga de ellos porque lo van conociendo, y tocan el mismo instrumento, entonces claro le dicen cuando parar cuando seguir, porque ellos el lenguaje musical no lo tienen, y siempre los mismos y cuando surge un problema lo suele manifestar el alumnado

normalizado al tutor, lo que le ha pasado, entonces se le guía para que sepa cómo actuar, para que si se vuelve a presentar no fomentarla. Por ejemplo cualquier comentario que haga, a nivel sexual, que la compañera normalizada se queda un poco asombrada, es que claro el otro lo dice con naturalidad y este se queda así, entonces la tutora al menos habla con la persona, y también me lo dicen a mí. Entonces yo ya he visto que la manda a callar, y ya desaparece.

ENTREVISTADOR

¿Qué beneficio tiene que el alumnado actué como recurso natural de apoyo en el propio alumnado del aula de 3º eso por ejemplo?

AUXILIAR A3

Sobre todo para el otro alumnado, es responsabilidad, asume cierta responsabilidad, conciencia de cómo es este tipo de alumnado, y que en la vida se puede encontrar lo mismo por ahí, entonces también le ayudara un poco a saber actuar.

Yo por ejemplo, tengo un vecino sordo, discapacitado, no solo por su sordera sino físico, y yo creo que hasta mental, aunque trabaja vendiendo cupones, y yo que he trabajado 9 años con sordos en un centro específico, yo he notado que a la hora de actuar con él no me cierro, o sea no me parece ni extraño ni violento, ni me quedo paralizado. Que es lo que suele hacer los demás, por falta de rodaje, simplemente. Entonces yo creo que lo mismo con el alumnado, si van por ahí, si se lo suelen encontrar, lo suelen saludar, fuera del aula, sobre todo los del proyecto Amigo, o si van de integración, o algunos que han conseguido amistades de forma natural en el patio, sí los suelen saludar.

ENTREVISTADOR

¿Y qué beneficio tiene con respecto al alumnado del aula enclave, este tipo de acciones inclusivas?

AUXILIAR A3

Pues ellos, se sienten más relajados, y parece que no pero se sienten más integrados, a la hora de verdad lo manifiestan en que quieren repetir, y entonces es que realmente les gusta, no sé a lo mejor no es una respuesta muy profunda, pero así de práctica.

ENTREVISTADOR

Por último, respecto a la colaboración con otros compañeros del centro, ¿Qué limitaciones encuentras para colaborar en acciones inclusivas?

AUXILIAR A3

Un poco sitios de encuentro, para poder hablar y coordinarlos, eso se suplanta en los pasillos y cuando te los encuentras.

ENTREVISTADOR

¿Y facilidades que encuentres?

AUXILIAR A3

Depende de la persona, pero tú con los años sabes a quien le vas a pedir colaboración y quien no, y quien te va a responder y quien no, también es verdad hay que saber lo que pide, porque si pide el oro y el moro, el otro se va a sentir... Son pequeñas cosillas que tu sabes que te las van a solucionar sobre la marcha, porque es una opinión o un recurso, pero según las ocasiones, y siempre pidiendo perdón, pero bueno, también para que no se sientan ellos demasiado solicitados, que les pueda agobiar un poco.

ENTREVISTADOR

¿Qué mejoras o que necesidades se debería de tener en cuenta para facilitar a colaboración en el centro entre los profesionales?

AUXILIAR A3

Yo creo que ahora mismo lo que se está haciendo, se está haciendo bien, o sea se están dejando ver la aula enclave, se deja ver mucho en el centro, y entonces hay perfiles que ayudan a que haya esa inclusión que tu nombras y entonces se manifiesta también, no solo a nivel pasillo, sino en actos, que ahí es donde todo el mundo ve. Pues, claro eso da a que se puedan animar, pero eso depende del perfil. Porque hay profesores que dicen que bonita, que bonito, pero en mi clase no, o sea que tampoco puedes apretarle clavijas, porque consigues lo contrario.

ENTREVISTADOR

Entonces, como mejora, lo que tú propones es algo de visibilidad.

AUXILIAR A3

Ya la mejora a nivel del centro, que está en buen camino, se está haciendo, lo que falta ahora es la respuesta por parte del bando contrario, del otro frente. Vamos a ver, esto es un ida y vuelta, tu lo manifiestas es la ida, la vuelta es que ellos respondan, pero eso ya depende de la otra persona, a veces tu sabiendo la forma que tiene le das un empujoncito. Por ejemplo Juan el de biología, es él el que propone las cosas y se come el tarro y no hay que decirle nada, todo lo contrario, pero hay gente que no. Entonces, siempre se podrá hacer más, siempre estamos ahí, no sé es mi opinión, quizás se puede hacer más por supuesto, pero tampoco es esto un macro centro. El que quiere saber, sabe lo que hay y el que no... eso ya no depende de uno, pienso yo.

| DATOS DE IDENTIFICACIÓN | |
|--------------------------------|----------|
| Centro | 2 |
| Aula | 3 |
| Entrevistado | Auxiliar |

| | | |
|------------------------------|---|---------------|
| Tópico. categ. | EXPERIENCIA ACTUAL EN EL AULA ENCLAVE | |
| Ventaja | La ventaja es la integración, claro, es normalizador. | AUXILIAR 3 |
| Tópico. categ. | CONCEPCIONES HACIA LA ESCOLARIZACIÓN EN EL AULA ORDINARIA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA | |
| Dificultad de la etapa | Es más difícil controlar a un aula ordinaria en primaria que una en secundaria, si después viene un pibe con dificultades, pienso yo. | AUXILIAR 3 |
| Tópico. categ. | ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | |
| Acciones | (...) tanto en el aula de refuerzo, el aula de filosofía (...) | AUXILIAR 3 |
| | En bachillerato y en la ESO, las materias pues, educación física y música | AUXILIAR 3 |
| Oportunidad | (...) los pibes ayudan bastante (refiriéndose al alumnado del centro), el alumnado que está en la clase ayuda bastante (...) | AUXILIAR 3 |
| Barreras | (...) depende del perfil que tengan estos profesionales pues ayudan a que la integración sea mejor. | AUXILIAR 3 |
| | (...) a veces son un poco disruptivos, los alumnos del aula enclave con respecto a los otros, no son conscientes que están en clase (...) | AUXILIAR 3 |
| Apoyo | Yo entro, pero entro sobre todo al principio, aunque no intervenga, estoy de observador (...) | AUXILIAR 3 |
| Tópico. categ. | UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | |
| Influencia del emplazamiento | (¿Crees que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado?) ¿Esta aula en concreto?, yo creo que esta sí | AUXILIAR 3 |
| Ubicación positiva | (...) está en una zona de paso y es visible. | AUXILIAR 3 |

ANEXO VIII

| | | |
|----------------------|---|---------------|
| | (...) y el mini piso también es un sitio de paso porque la gente pasa para ir a cafetería, quiera o no quiera, tampoco están tan aislados. | AUXILIAR 3 |
| Ubicación excluyente | En cambio el taller, no, porque está al fondo del pasillo y solo lo ven ahí la gente que va a dibujo o al laboratorio. | AUXILIAR 3 |
| Tópico. categ. | COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN AULA ORDINARIA | |
| Obstrucción | (Hablando de las reticencias del profesorado) Probablemente, yo me sentiría observado, por ejemplo, si fuera al revés, por mi forma de ser, eso depende también. | AUXILIAR 3 |
| | Porque hay profesores que dicen que bonita, que bonito, pero en mi clase no (...) (En relación al profesorado) | AUXILIAR 3 |
| | Un poco sitios de encuentro, para poder hablar y coordinarlos, eso se suplanta en los pasillos y cuando te los encuentras. | AUXILIAR 3 |
| Disposición | (...) hay perfiles que ayudan a que haya esa inclusión que tu nombras y entonces se manifiesta también, no solo a nivel pasillo, sino en actos, que ahí es donde todo el mundo ve. | AUXILIAR 3 |
| Demandas | (...) lo que falta ahora es la respuesta por parte del bando contrario, del otro frente. Vamos a ver, esto es un ida y vuelta, tu lo manifiestas es la ida, la vuelta es que ellos respondan, pero eso ya depende de la otra persona (...) (Demandas al profesorado del centro) | AUXILIAR 3 |
| Tópico. categ. | ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO | |
| Beneficio interno | (...) algunos que han conseguido amistades de forma natural en el patio, sí los suelen saludar. | AUXILIAR 3 |
| | Pues ellos, se sienten más relajados, y parece que no pero se sienten más integrados, a la hora de verdad lo manifiestan en que quieren repetir | AUXILIAR 3 |
| Beneficios externo | (...) la responsabilidad que asume el otro alumnado, que es consciente de los problemas y si se le explica pues le ayuda bastante. | AUXILIAR 3 |
| | Sobre todo para el otro alumnado, es responsabilidad, asume cierta responsabilidad, conciencia de cómo es este tipo de alumnado, y que en la vida se puede encontrar lo mismo por ahí, entonces también le ayudara un poco a saber actuar. | AUXILIAR 3 |
| Tópico. categ. | LA VOZ DEL ALUMNADO | |

| | | |
|------------------------------|--|---------------|
| <i>Fuente de información</i> | Se les dan unas cosas muy estructuradas, ellos pueden opinar si les gusta o no les gusta, hay cosas que es lo que hay y ya está. | AUXILIAR 3 |
| | Después de metodología así, por ejemplo aquí, la cartulina, "¿dónde la ponemos?, ah pues ahí..." | AUXILIAR 3 |

ANEXO IX

GUIÓN DE ENTREVISTA AL ALUMNADO



GUIA DE ENTREVISTA AL ALUMNADO

| OBJETIVO | CUESTIONES DE ESTUDIO | DE LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | ENTREVISTA TUTOR AULA ENCLAVE. | OBJETIVO |
|---|-----------------------|---|---|----------|
| 3- Ahondar en las opiniones que tiene el alumnado con discapacidad sobre su proceso de inclusión educativa. | | | <p>Antes de entrar en el instituto, cuando estabas en el colegio, estabas en AE, CEE, A ordinaria. ¿Te gustaba? ¿Por qué?</p> <p>Ahora, en el AE, ¿qué es lo que más te gusta? ¿Qué es lo que menos te gusta?</p> <p>Te gustaría estar en un aula con otros compañeros del centro</p> | |
| | | ACCIONES INCLUSIVAS EN EL AULA ORDINARIA | <p>¿Vas a otra aula con otros compañeros?</p> <p>¿Qué haces en esas clases?</p> <p>¿Trabajas con tus compañeros? ¿Qué hacen? ¿Trabajan juntos?</p> <p>¿Te gusta?</p> | |
| | | ACCIONES INCLUSIVAS EN LOS DESCANSOS | <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué actividades haces con tus amigos?</p> <p>¿Cómo quedas con ellos?</p> <p>¿Te gusta estar con ellos?</p> <p>¿Te ayudan si necesitas algo? Aquí indagar como, en que situaciones, etc.</p> | |

ANEXO X

GUIÓN DE ENTREVISTA A LAS FAMILIAS



GUIÓN DE ENTREVISTA A LAS FAMILIAS

| OBJETIVO | CUESTIONES DE ESTUDIO | ENTREVISTA A LA FAMILIA | OBJETIVO |
|---|---|---|----------|
| 3- Ahondar en las opiniones que tiene el alumnado con discapacidad sobre su proceso de inclusión educativa. | SOBRE LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | <p>¿Crees que esta modalidad de escolarización es idónea para las necesidades y características de su hijo/a?</p> <p>¿Qué ventajas ofrece?</p> <p>¿Qué limitaciones tiene?</p> <p>¿Preferirías que estuviese en aula ordinaria?</p> <p>¿Qué tiene que mejorar para que esto suceda?</p> | |
| | ACCIONES INCLUSIVAS | <p>¿Cree que esta modalidad de escolarización promueve la inclusión de su hijo/a?</p> <p>¿Cómo? ¿En qué sentido?</p> | |

ANEXO XI

GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS PROFESIONALES DEL CENTRO



GUIÓN ENTREVISTA TUTOR AE Y OTROS PROFESIONALES

| CUESTIONES DE ESTUDIO | | ENTREVISTA TUTOR AULA ENCLAVE. | |
|---|----------|---|--|
| IDONEIDAD DE LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN | DE LA DE | ¿Crees que esta modalidad de escolarización es idónea para las necesidades y características de tu alumnado? | Idoneidad de la modalidad de AE. Ventajas e inconvenientes. |
| | | ¿Qué ventajas ofrece? | |
| | | ¿Qué limitaciones tiene? | Valoración respecto a otras modalidades. |
| | | ¿Qué ventajas en inconvenientes crees que hay entre esta modalidad y la escolarización en Centro de Educación Especial? | Valoración respecto a la etapa. |
| | | ¿Qué diferencias crees que hay en esta modalidad dependiendo de la etapa? | |
| ACCIONES Y ACTIVIDADES INCLUSIVAS | | ¿Puede describirme los tipos de acciones inclusivas que desarrolla con sus alumnos en el centro? | Se trata de enumerar y describir cada una de las acciones. Ejemplos. |
| | | Actividades planificadas y espacios donde se produce la interacción entre los alumnos del AE y el resto del centro. | Pros y contras que encuentra para llevarlas a cabo. |
| | | ¿Qué tipos de apoyo ofrece para su consecución? | Describir los apoyos que ofrece, a quién y cómo. Determinar los espacios utilizados y su influencia en la inclusión. Determinar la percepción sobre la idoneidad de la ubicación |
| UBICACIÓN DEL AULA ENCLAVE EN EL CENTRO | | | |
| Ubicación del aula enclave en relación con los espacios comunes y la interacción social que se produce. | | ¿Crees que la ubicación del aula enclave influye para propiciar la inclusión con el resto del alumnado? | |
| | | ¿En qué lugar está situada el aula enclave en el centro? | |
| | | ¿Qué posibilidades y limitaciones ofrece esa ubicación? | |

COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN.

- Descripción.
- Características y dificultades.
- Buenas prácticas
- Necesidades de mejora.

COLABORACIÓN Y APOYOS

Respecto a sus compañeros

- ¿Qué limitaciones encuentra para colaborar en acciones inclusivas?
- ¿Qué facilidades encuentra?
- ¿Qué mejoras/necesidades crees que se deben tener en cuenta el profesorado para facilitar la colaboración y el apoyo?

Describir las limitaciones, facilidades y posibilidades de mejora en cuanto a la colaboración para llevar a cabo acciones inclusivas

Respecto a la estructura y organización del centro

- ¿Qué limitaciones percibe para establecer un trabajo de colaboración?
- ¿Qué facilidades encuentra?
- ¿Qué mejoras/necesidades crees que se deben tener en cuenta para facilitar la colaboración?

ALUMNADO COMO RECURSO NATURAL DE APOYO

APOYOS

- ¿Qué acciones existe con el alumnado como recurso natural de apoyo?
- ¿En qué consisten?
- ¿Qué limitaciones percibe para ofrecer esos apoyos?
- ¿Qué beneficios tiene respecto al alumnado con DI?
- ¿Qué beneficios tiene respecto al alumnado que ofrece el apoyo?

LA VOZ DEL ALUMNADO

¿Participan los alumnos del aula enclave en la mejora del centro?

¿Se les consulta su opinión dentro o fuera del aula? ¿para qué? ¿en qué medida?

¿tienen repercusión sus opiniones? ¿en qué medida?

ANEXO XII

AUTORIZACIÓN SOLICITADA A LOS CENTROS



AUTORIZACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE UN ESTUDIO SOBRE LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN DE AULAS ENCLAVE EN EL IES X

D. Josué Artiles Rodríguez, con DNI 78488935-D, profesor asociado del departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

EXPONE que

Tanto mis directores de tesis (Rafael Santana Hernández y Rosa Marchena Gómez), como yo, estamos interesados en realizar un estudio para la elaboración de una tesis doctoral sobre la modalidad educativa de aulas de educación especial en centros ordinarios denominadas Aulas Enclave.

Dicho estudio requerirá la utilización de dos instrumentos para la obtención de los datos, entrevistas al alumnado, a la orientadora y al tutor/a del aula, así como grabaciones audiovisuales, lo que nos permitirá describir las interacciones y vivencias del alumnado en el aula enclave.

El compromiso ético estará presente durante el transcurso del estudio y se solicitará autorización a las familias para la entrevista al alumnado. Para la protección de los datos del centro, de los profesionales y del alumnado se llevará a cabo una codificación y las grabaciones se utilizarán única y exclusivamente con el fin de facilitar la transcripción de los datos y se respetará lo contemplado por la LEY ORGÁNICA 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal

Nos comprometemos a dejar la información en el centro una vez concluya la tesis ya que los resultados, con bastantes probabilidades, podrán contribuir a la mejora de las prácticas educativas del centro. Igualmente, nos ofrecemos para seguir colaborando en otros estudios que ponga la dirección del IES X.

SOLICITA que

Se nos conceda autorización para llevar a cabo la investigación, durante el mes de enero-febrero de 2013, y la obtención de los datos necesarios que nos permita profundizar sobre la modalidad de escolarización mencionada.

Y en prueba de conformidad, ambas partes, firman el presente documento en Las Palmas a ____ de _____ de 2012

Director del IES X.

Directores de tesis.

D. _____

D. Rafael Santana Hernández

Dña. Rosa Marchena Gómez

ANEXO XIII

AUTORIZACIÓN SOLICITADA A LAS FAMILIAS



Solicitud de autorización a las familias

D. Josué Artiles Rodríguez, con DNI 78488935-D, profesor asociado del departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Expone que

Estamos interesados en realizar una investigación para poder profundizar en el tipo de escolarización a la que su hijo/a asiste en este centro, en concreto, las Aulas Enclave, contando con permiso expreso de la Dirección del IES X para llevar a cabo una investigación promocionada por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Queremos conocer las opiniones del tutor/a así como recoger algunas impresiones del alumnado, todo ello con el deseo de mejorar las prácticas educativas que se desarrollan en este tipo de aulas.

Para la realización de este estudio necesitaremos llevar a cabo entrevistas al alumnado, al tutor/a del aula, así como algunas grabaciones audiovisuales, que nos permita describir las interacciones y vivencias de sus hijos cuando asisten a estas aulas..

El compromiso ético estará presente durante el transcurso del estudio. Además de solicitarles autorización a ustedes, se protegerá la información del alumnado, de los profesionales y del centro, por lo que no se utilizarán los datos reales y las grabaciones se usarán única y exclusivamente con el fin de facilitar la transcripción de los datos. Por ello *respetaremos lo contemplado por la LEY ORGÁNICA 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.*

En función de todo ello, solicitamos su autorización pidiéndoles que cumplimenten los siguientes datos:

D/ña: _____, DNI _____,
padre/madre/tutor de _____,
doy autorización para la participación en este proyecto.

Las Palmas de Gran Canaria, a _____ de _____ de 20__

Firmado:



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECIALES

