



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Infantil

Prácticas de inclusión en una escuela con diversidad  
cultural

Inclusion Education practices in a school with cultural  
diversity

Autor/es

**Marta Salva Gasi6n**

Director/es

**Ana Virginia L6pez Fuentes**

FACULTAD DE EDUCACI6N  
2025

## Índice

<i>Palabras clave</i> .....	3
<i>Abstract</i> .....	3
<i>Keywords</i> .....	3
<b>1. Introducción y justificación</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Marco teórico</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 Educación inclusiva</b> .....	<b>5</b>
2.1.1 Evolución internacional de la educación inclusiva .....	6
2.1.2 Evolución nacional de la educación inclusiva.....	9
<b>2.2 Contextos educativos vulnerables</b> .....	<b>11</b>
<b>2.3 Definición de prácticas de enseñanza creativa</b> .....	<b>13</b>
<b>3. Estado de la cuestión</b> .....	<b>15</b>
<b>4. Método</b> .....	<b>19</b>
<b>4.1 Escenario de investigación</b> .....	<b>19</b>
<b>4.2 Espacio y participantes</b> .....	<b>20</b>
<b>4.3 Información recogida, técnicas e instrumentos</b> .....	<b>22</b>
<b>4.4 Análisis de la información</b> .....	<b>24</b>
<b>5. Resultados</b> .....	<b>26</b>
<b>5.1 Conexión de las prácticas de enseñanza con las voces del alumnado</b> .....	<b>26</b>
<b>5.2 Conexión de las prácticas de enseñanza con las experiencias de vida del alumnado</b> .....	<b>29</b>
<b>5.3 Participación de las familias en la comunidad educativa</b> .....	<b>31</b>
<b>5.4 Percepciones del profesorado sobre las prácticas de enseñanza creativa</b> .....	<b>34</b>
<b>6. Conclusiones</b> .....	<b>39</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>49</b>

## **Resumen**

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo generar conocimiento sobre las prácticas educativas creativas e inclusivas desarrolladas en un centro con diversidad cultural, racial y étnica de la ciudad de Zaragoza, clasificado como de especial dificultad. A través de una metodología cualitativa de corte etnográfica, se realiza una observación participante durante el periodo de prácticas escolares, complementada con entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes del aula y conversaciones informales. La investigación pone el foco en analizar e interpretar las prácticas de enseñanza creativas e inclusivas realizadas en un aula de 3º de infantil del centro. Los resultados de la investigación indican que la expresión de las voces del alumnado, la participación activa, la conexión con sus experiencias de vida e intereses del alumnado y el reconocimiento de la diversidad dan lugar a contextos educativos equitativos e inclusivos. Además, es determinante en estas prácticas el papel de las familias y la comunidad en la educación de los niños y niñas.

**Palabras clave:** educación inclusiva, diversidad cultural, prácticas de enseñanza creativa, estudio cualitativo, participación del alumnado.

## **Abstract**

This final degree dissertation aims to generate knowledge about creative and inclusive educational practices developed in a center with cultural, racial, and ethnic diversity in the city of Zaragoza, classified as one of special difficulty. Through a qualitative ethnographic methodology, participant observation is conducted during the school practice period, complemented by semi-structured interviews with classroom teachers and informal conversations. The research focuses on creative and inclusive practice, carried out in a third-grade preschool classroom at the school. The research results indicate that the expression of students, active participation, and connection with students' life experiences and interests, and recognition of diversity lead to equitable and inclusive educational contexts. Furthermore, the role of families and community in the education of children is decisive in these practices.

**Keywords:** inclusive education, cultural diversity, creative teaching practices, qualitative study, student participation.

## **1. Introducción y justificación**

La creciente diversidad cultural, racial y étnica en las aulas hace necesario poner en cuestión uno de los principales retos que se está abordando actualmente en la educación, el cual busca garantizar una educación inclusiva y equitativa para todo el alumnado, sin importar las características personales, sociales culturales o económicas del estudiantado.

En un contexto global, marcado por las migraciones y las desigualdades sociales, es vital reflexionar sobre las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva. Esto es especialmente relevante en los centros educativos situados en contextos vulnerables, donde las barreras estructurales, culturales y pedagógicas son más evidentes.

Por ello, el objetivo de este trabajo es generar conocimiento sobre las prácticas educativas creativas e inclusivas desarrolladas en un centro con diversidad cultural, racial y étnica. Además, se busca analizar e interpretar las prácticas educativas observadas, teniendo en cuenta que estas buscan la participación y expresión de todo el alumnado. Por otro lado, es fundamental, tener en cuenta la visión de los docentes sobre estas prácticas, por lo que este trabajo igualmente busca indagar sobre las percepciones del profesorado sobre su práctica educativa en contextos vulnerables. En concreto, se analizarán sus perspectivas sobre las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva, con el fin de identificar metodologías y valores que se centren en la inclusión de todo el alumnado.

Este Trabajo de Fin de Grado, surge del interés personal y profesional por conocer las prácticas inclusivas que se desarrollan en un centro de diversidad cultural. Por ello, se eligió un centro educativo que posee dichas características, con el fin de buscar enriquecer el aprendizaje y la práctica pedagógica para el futuro profesional. Además, este estudio se enmarca en el proyecto I+D+i del ministerio, titulado “Inclusión de las voces del alumnado y la comunidad para una educación creativa y sostenible en un contexto digital. Políticas y prácticas en la enseñanza obligatoria” (PID2023-148480OB-I00) (I.P. Begoña Vigo), en el que mi tutora del TFG participa. La temática del mismo está directamente relacionada con esta investigación, y encaja con los intereses y motivaciones de la investigación desde el comienzo.

Así pues, para abordar el propósito de este Trabajo Final de Grado, el presente estudio desarrolla una investigación etnográfica de corte cualitativo. Para ello, se estructura el trabajo en tres secciones siguiendo el tema de interés. En primer lugar, se realiza una aproximación teórica al término educación inclusiva, teniendo en cuenta su evolución desde el plano

internacional y nacional. Igualmente, se hace una revisión teórica del término de contextos educativos vulnerables y el término de prácticas de enseñanza creativa.

En segundo lugar, se procede a detallar la parte práctica de la investigación, recogiendo información mediante la observación participante durante el periodo de prácticas de la asignatura “prácticas escolares IV”, durante los meses de enero a abril de 2025. Además, también se obtiene información mediante 4 entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes del aula (tutora del aula, maestra PT y auxiliar) y a la directora del centro. Estableciendo posteriormente unos resultados, obtenidos a partir del análisis de datos de la observación participante y las entrevistas realizadas, y teniendo en cuenta la revisión teórica anteriormente realizada.

Finalmente, se establecen en la última sección del trabajo las conclusiones derivadas de todo lo estudiado y analizado en el estudio, indicando los hallazgos más relevantes, las potencialidades y limitaciones del estudio, y finalmente, la importancia del estudio realizado para mi desarrollo como futura docente.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 Educación inclusiva**

Desde el siglo XX, el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), ya hablaba de la importancia de adoptar un enfoque dialógico y crítico en educación, que valore las diferencias como una oportunidad para construir colectivamente una educación transformadora y emancipadora. Por lo tanto, invita a repensar la forma de educar teniendo como objetivo lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. (Freire, 1994). En este sentido, se forman las bases de una educación inclusiva basada en la participación de todo el alumnado y la escucha de sus voces.

Centrándonos en la definición de educación inclusiva, Booth y Ainscow, (2002) establecen que esta se concibe como un proceso continuo que busca identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esta educación promueve una transformación de la cultura, las políticas y las prácticas escolares, para que todo el alumnado pueda aprender y participar en la comunidad educativa. Por su parte, Forteza (2010), enuncia que se trata de un modo de educación de calidad para todos, demandada por todo el profesorado implicado, comprometido, competente. Busca garantizar que todo el alumnado en el aula sea

capaz de desarrollarse y participar activamente en la sociedad, independientemente de sus características, diferencias y necesidades.

La inclusión se basa en estrategias interconectadas que implican a las escuelas, las familias y el contexto, para superar barreras estructurales y culturales que limitan la participación de ciertos grupos. Incluye el compromiso de conectar las experiencias de la vida de los estudiantes con el currículo y fomentar la colaboración entre familias y docentes. (Ainscow et al., 2013; Vigo y Dieste, 2016). En este sentido, la inclusión educativa se concibe como un proceso que busca garantizar la presencia, participación activa y significativa y el éxito de todos los estudiantes, las familias y la comunidad, independientemente de sus características, antecedentes, necesidades o capacidades en entornos educativos que promuevan la equidad, el respeto a la diversidad y la justicia social y democrática. Supone eliminar barreras que impiden o dificultan la participación y el aprendizaje, garantizando el derecho a una educación de calidad. (Duk y Echeita, 2008; Echeita y Ainscow, 2011). Es el modelo educativo hacia el que se está intentando llevar la educación, dejando atrás la segregación de los alumnos y alumnas diversos.

Por ello, toma especial relevancia en la educación inclusiva la formación del profesorado. Es imprescindible para conseguir una educación inclusiva. Duran y Giné (2012), sostienen que esta formación docente no se centra en el aprendizaje de nuevas metodologías, sino que busca transformar la mirada pedagógica de los docentes para que reflexionen sobre su propia práctica, llevándolos así a la creación de propuestas inclusivas y equitativas. Así pues, la docencia compartida cobra especial relevancia en este tipo de educación, enriqueciendo las propuestas pedagógicas entre los distintos docentes y proponiendo mejoras significativas, construyendo así un crecimiento profesional compartido.

### **2.1.1 Evolución internacional de la educación inclusiva**

La inclusión educativa se trata de una cuestión social de transcendencia mundial. Según Echeita (2022), ha existido un cambio fundamental en el término de educación inclusiva. Anteriormente, se entendía la educación inclusiva como una cuestión moral, ética y pedagógica, pero hoy en día se concibe como un derecho legalmente reconocido y respaldado por la *Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989)* y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)*.

Es importante destacar, la perspectiva evolutiva que ha surgido sobre la cuestión de qué alumnado nos referimos cuando hablamos de inclusión, desde el modelo educativo basado en la integración, al modelo actual, basado en la inclusión. Según Echeita (2022), en los años ochenta, esta cuestión hacía referencia al alumnado con necesidades educativas especiales exclusivamente, es decir el alumnado con trastornos y/o desarrollos atípicos desde el punto de vista sensorial, motriz, cognitivo o social, o con dificultades específicas de aprendizaje.

Cabe destacar en el marco internacional, *la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994*, la cual impulsó la inclusión a nivel mundial. En esta Declaración se estableció que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización. Estableció directrices para orientar políticas, planes y acciones, señalando diversos factores imprescindibles para conseguir ofrecer una respuesta a la diversidad en el contexto de educación, en función de las necesidades del alumnado (Andújar, 2019).

Asimismo, es importante resaltar, *la Convención internacional sobre Derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas* (2006). Esta convención internacional se asienta sobre los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y accesibilidad. Establece obligaciones a los estados para proteger los derechos de las personas con discapacidad buscando erradicar de su discriminación. Su finalidad es el desarrollo y la puesta en práctica de políticas, leyes y medidas administrativas que aseguren los derechos reconocidos y abolir así con la legislación, reglamentos, costumbres y prácticas que contribuyen a la discriminación (Navas et al. 2012).

Cabe remarcar igualmente en el plano internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Martínez-Usarralde (2021) considera a la Educación Inclusiva bajo un enfoque de derechos humanos y justicia social. Se fundamenta en los valores de equidad, inclusión y calidad. La UNESCO (2020) ve la educación inclusiva como una forma de asegurar el derecho universal a una educación de calidad, subrayando la importancia de remover obstáculos que dificulten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

No obstante, también existe desde las organizaciones internacionales, una perspectiva neoliberal de la educación. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) aborda la inclusión educativa desde una perspectiva de equidad relacionada con el desempeño académico. Esta idea es respaldada por Vigo et al. (2022), las

cuales hablan de un enfoque educativo que no busca atender a las necesidades de todos y todas, si no a las necesidades del mercado. Hacen una crítica de como la educación se centra en una perspectiva de mercado, no se adapta al grupo heterogéneo de las aulas de hoy en día sino a un grupo homogéneo, centrándose en el desempeño académico. Así pues, vemos que la OCDE, (2008) tiene el objetivo de asegurar que todos los alumnos logren niveles básicos de competencias necesarias para formar parte de la sociedad como seres eficaces. Se enfoca en disminuir las desigualdades en el acceso y los resultados educativos, impulsando la creación de sistemas educativos que sean efectivos y justos.

A pesar de las diferencias, se puede ver que ambos organismos se centran en la evolución de las políticas de “discapacidad” o “segregación”, a las políticas de inclusión, dejando atrás el modelo médico de la discapacidad al modelo social de la misma. Estos organismos internacionales buscan ofrecer a los gobiernos un discurso global que busca promover sistemas educativos más inclusivos y equitativos, ofreciendo una igualdad de oportunidades a todo el alumnado, garantizando una educación de calidad para todos.

Este enfoque se alinea con la *Agenda 2030*. Según Gómez (2018), esta Agenda se trata de la nueva hoja de ruta del desarrollo internacional, aprobada en la 70ª Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, y a través de la cual se establecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS son 17, y ofrecen soluciones integrales para una perspectiva global y conectada del desarrollo sostenible. Abordan temas significativos como la desigualdad y la pobreza extrema, los hábitos de consumo no sostenibles y la degradación ambiental, el reforzamiento de las capacidades institucionales, así como procesos de solidaridad global. Concretamente, el ámbito educativo se relaciona directamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), cuya meta es garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad. Según Martínez-Usarralde (2021), la UNESCO, impulsa sus dinámicas de acción y esfuerzos hacia el logro de este objetivo, fomentando políticas que garantizan el acceso y la participación de cada persona en la educación. Del mismo modo, la OCDE, participa en la difusión mundial sobre las cuestiones educativas a través de sus estudios y sugerencias enfocados en la equidad y la eficacia de los sistemas educativos.

En definitiva, tanto la UNESCO, como la OCDE y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se unen para crear una sociedad más inclusiva, promoviendo una educación basada en la equidad, la calidad y la participación de todo el alumnado independientemente de sus características personales, sociales o culturales. Todas estas organizaciones buscan superar el modelo medico tradicional, avanzando así a un modelo que reconoce la diversidad como una oportunidad y no

como un problema. Este plano internacional ha influido en el contexto nacional español, como vamos a ver más adelante.

### **2.1.2 Evolución nacional de la educación inclusiva**

A lo largo de los años la Educación en España ha ido evolucionando, existiendo diferentes modelos educativos como respuesta a la diversidad en las aulas. Actualmente, en el plano legislativo educativo se habla de “inclusión”, pero este término ha recorrido, durante el paso de los años, un camino que va desde un enfoque segregador del alumnado, hasta finalmente conseguir la adopción de una visión más integradora y basada en los derechos humanos.

La evolución legislativa de la inclusión educativa en el ámbito nacional parece quedar marcada, en primer lugar, por la *Constitución Española de 1978* (García, 2017). Se hizo constancia en el artículo 27 de la Constitución, de que todo el alumnado tiene derecho a la educación, sin ningún tipo de excepciones. En los años 80, tuvo gran relevancia *la Ley de Integración Social del Minusválido* (LISMI), en 1982, la cual plantea la integración educativa dentro del sistema ordinario de las personas con discapacidad, recibiendo los apoyos necesarios que indica la misma Ley, tanto espaciales, temporales o permanentes.

Posteriormente, la *Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) sienta los principios de normalización e integración e introduce la educación especial dentro del sistema educativo ordinario, englobando a la totalidad del alumnado. Aparece por primera vez, el concepto de “necesidades educativas especiales” y promueve la integración del alumnado, satisfaciendo y atendiendo a sus necesidades educativas, alcanzando así objetivos en igualdad de condiciones. Establece escolarización en centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas en un centro ordinario. Cabe destacar que la LOGSE, tuvo su respaldo mundial con *la ya nombrada Declaración de Salamanca Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994*, la cual impulsa la inclusión a nivel mundial.

En el año 2006, entra en vigor la *Ley Orgánica de la Educación* (LOE) en mayo de 2006. En ella, se introducen nuevas categorizaciones en la definición del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. No se hace alusión únicamente a discapacidades, igualmente incluye al alumnado que se incorpora tardíamente, que muestra dificultades específicas educativas, alumnado que presenta altas capacidades o que necesita apoyos por sus circunstancias sociales. Esta ley también afianza la inclusión educativa de todos los alumnos y alumnas independientemente de sus condiciones personales y sociales. Del mismo modo, cabe

destacar, la autonomía que esta ley ofrece a los centros para adaptar la normativa a su contexto. Un dato importante para mencionar es que es la primera normativa que menciona el término “inclusión” en su texto. Supone un gran avance hacia la participación real de todos.

Posteriormente, a finales de 2013, se aprueba la *Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), la cual mantiene en cuestiones de inclusión el modelo anterior, aunque se enfoca en el modelo del rendimiento, teniendo en cuenta las recomendaciones de la OCDE. Es decir, en esta ley puede que se prioricen en mayor medida los objetivos económicos frente al desarrollo del conocimiento y de la personalidad del alumnado.

Finalmente, entra en vigor la actual *Ley Orgánica de Mejora de la LOE* (LOMLOE) en 2020. Es la primera ley española que incorpora los derechos de la infancia y de las personas con discapacidad entre sus fundamentos. Según Álvarez-Rementería et al. (2021) la educación inclusiva se convierte en un principio fundamental. Esta ley se centra en crear entornos educativos inclusivos asegurando la participación activa de todo el alumnado durante su etapa educativa, especialmente para aquellos alumnos y alumnas que se encuentren en una situación vulnerable o se encuentran en riesgo de exclusión. Se busca lograr la equidad en el sistema educativo. Esta ley hace mención a la inclusión, cumpliendo el objetivo 4 de los ODS de la *Agenda 2030*, el cual busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (Universidad Autónoma de Madrid, 2022). Asimismo, señala que la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo debe basarse en los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado.

Por otro lado, destaca que la *LOMLOE* añade entre los principios y los fines de la educación el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según la *Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989)* y la inclusión educativa. En relación con la inclusión, en el punto 3 de esta ley se hace mención a que se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, para atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado. Se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes conforme a lo dispuesto en la ley (LOMLOE, 2020).

Así pues, la trayectoria legislativa de la educación en España ha mostrado la evolución desde modelos segregadores hacia un enfoque inclusivo, basado en la equidad y la calidad de la educación. Desde la LOGSE a la actual LOMLOE, ha existido un cambio en la mirada sobre el alumnado. No solo se reconoce al alumno con discapacidad, sino que también se tiene en cuenta al alumnado con necesidades educativas derivadas de una situación de vulnerabilidad

social, económica o cultural. No obstante, es importante reconocer que aún queda un largo camino hacia el reconocimiento de la educación desde una perspectiva de justicia social y equidad. Es imprescindible poner el foco en la participación de todos, teniendo especialmente en cuenta al alumnado que posee contextos vulnerables y con dificultad, asimismo teniendo en cuenta los contextos culturales diversos, enriqueciendo de esta forma la educación, en la que todo el alumnado está presente, participa y aprende.

## **2.2 Contextos educativos vulnerables**

Los contextos vulnerables se asocian a la desigualdad, una desigualdad proveniente de situaciones y entornos sociales y escolares como el origen étnico, la migración, la discapacidad, el género o la clase social, que en cierto modo, limitan el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado (Lamus, 2012; Pérez, 2020; Cala et al. 2018). Esta desigualdad se relaciona con barreras estructurales, culturales, raciales, étnicas y pedagógicas que perpetúan la exclusión.

En particular, se entiende como grupo vulnerable, aquel conjunto de personas que se encuentran en estado de desamparo e indefensión, es decir, que cuentan con todo tipo de derechos y libertades, pero no se les reconoce por completo, lo que produce que estén expuestos a la violación de sus derechos y, por lo tanto, cuentan con desventaja dentro de la sociedad (Flores, 2010). Permanecen en esta situación por ciertas situaciones como su género, edad, preferencias sexuales, discapacidad, origen étnico, nivel económico, etc. Acaban excluidos, lo cual les pone en desventaja social con las demás personas de la comunidad social.

Igualmente, tal y como afirma Martínez (2012), es de especial relevancia la presencia en el contexto familiar de condiciones favorables, desde la satisfacción de las necesidades básicas de los niños, hasta el apoyo que reciban de sus progenitores, teniendo en cuenta la existencia de estimulación en el hogar, es decir, libros, juguetes educativos, entre otros elementos. La noción de vulnerabilidad en el contexto familias hace alusión a la escasez de esos elementos o incluso la ausencia en ciertos hogares.

Por otro lado, entre estos contextos vulnerables, cobra especial sentido la migración. Según Guillén de Romero et al. (2018), la migración es un fenómeno social que, a pesar de ser beneficioso y enriquecedor, se vincula con la vulnerabilidad cuando el sistema educativo no modifica sus métodos y prácticas ni reconoce trayectorias previas de los estudiantes migrantes. La invisibilización de sus culturas, el idioma como barrera y los procesos de adaptación abrupta pueden producir exclusión, absentismo y fracaso escolar. En este sentido, Escarbajal et al.

(2018), afirman que existe un elevado riesgo de absentismo cuando existe un alto porcentaje de alumnado migrante en el aula. Para abordar el tema del absentismo, es necesario considerar los elementos, factores, variables e indicadores familiares, económicos, socioculturales y educativos de los estudiantes. Señalan que uno de los factores que puede influir es la procedencia extranjera, con situaciones económicas vulnerables, estando en algunos casos, los niños solos en la casa familiar y con familias que no pueden otorgarles el tiempo que necesitan por su situación laboral.

Dentro de los contextos vulnerables, es importante resaltar, los términos “especial dificultad”, “especial complejidad” o “difícil desempeño”. Aparecen en la legislación educativa nacional a finales de la década de los ochenta, *Real Decreto 895/1989, de 14 de julio*, como elemento para facilitar la incorporación del personal docente, a los centros con una realidad socio pedagógica compleja y una alta rotación de profesores (Poveda y Matsumoto, 2024), considerados, por tanto, centros vulnerables. La “complejidad/dificultad” de un centro se utiliza para clasificar un conjunto de situaciones sociales y demográficas, como, por ejemplo, ámbito rural o urbano, realidades socioeconómicas y culturales desfavorecidas, presencia de alumnado con necesidades educativas específicas, etc.

En concreto, en Aragón, existe la *ORDEN ECD/1435/2017, de 12 de septiembre*, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón. Su función es establecer los criterios para determinar los puestos y los centros públicos no universitarios que son calificados como de especial dificultad. Los criterios para la calificación de un puesto o centro como de especial dificultad son, según esta normativa, puestos pertenecientes a aulas ubicadas en Centros de Menores, Centros Penitenciarios, a aulas de atención hospitalaria y de atención educativa domiciliaria, a Centros de Educación Especial, a centros ordinarios con alguna unidad de Educación Especial, centros de escolarización preferente de alumnado con TEA, con discapacidad física motora y orgánica, con discapacidad auditiva, o el Centro de día infanto-juvenil de Movera. Igualmente se incluye los puestos de centros en los que se haya suspendido el régimen ordinario de provisión a través del curso general de traslados, los puestos en el Programa de Promoción para la permanencia en el sistema educativo y a los puestos en Centros Rurales.

Es precisamente en estos contextos de vulnerabilidad donde la educación inclusiva se vuelve necesaria y cobra aún más sentido. Es imprescindible que todo el alumnado tenga acceso a la educación y participe en condiciones de igualdad, recibiendo así una educación equitativa y de

calidad. En este contexto, las prácticas de enseñanza creativa son una alternativa eficaz para conseguir esta mirada inclusiva, especialmente en centros de difícil desempeño. Estas prácticas buscan escuchar las voces del alumnado, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, permitiendo así, que todo el alumnado participe y exprese su identidad cultural, creándose un entorno en el aula en el que el sentido de pertenencia sea fundamental. Así pues, se definen estas prácticas con más detalle en el siguiente punto.

### **2.3 Definición de prácticas de enseñanza creativa**

En un contexto educativo caracterizado por la heterogeneidad del alumnado, toman gran relevancia las prácticas de enseñanza creativa, es decir, las prácticas de inclusión (Craft, 2014; Jeffrey, 2006; López, 2024; Vigo y Soriano, 2014), que consiguen responder a la diversidad existente en las aulas, favoreciendo la participación y el aprendizaje de todos los niños y niñas. En particular, las prácticas de enseñanza creativa promueven la inclusión pedagógica a través de métodos, enfoques y formas pedagógicas, que integran experiencias, intereses, voces y vidas del alumnado, mediante metodologías como la experimentación, la exploración y el pensamiento crítico (Craft et al., 2014). Estas prácticas buscan un aprendizaje significativo y democrático donde los estudiantes tienen capacidad de actuación, toma de decisiones y control sobre el proceso educativo.

Según Vigo y Soriano, (2014), estas prácticas se centran principalmente en la participación activa del alumnado, en la construcción del aprendizaje, relacionando este conocimiento con sus vidas y sus experiencias. Los conocimientos se vinculan con sus contextos e intereses, para así promover la motivación de todo el alumnado.

Por otro lado, las prácticas de enseñanza creativa buscan la participación y la implicación de las familias y la comunidad en la formación del alumnado. Según Vigo et al. (2016), existe una relación entre la participación de las familias y el éxito escolar. La participación de las familias en la escuela se lleva a cabo mediante la responsabilidad compartida entre escuela y familias. Esto promueve la importancia de crear una cultura escolar abierta al diálogo y al trabajo conjunto. Tanto las familias como los docentes deben asumir un rol activo, coordinado y mutuo en beneficio al desarrollo integral del alumnado.

Otro aspecto importante de estas prácticas es el diálogo y la colaboración entre el alumnado. Tal y como establecía Freire, (1994), es importante adoptar un enfoque dialógico y crítico en la educación, que valore las diferencias como una oportunidad para construir colectivamente

una educación transformadora y emancipadora. En estas prácticas los estudiantes interactúan entre sí, construyendo así significados compartidos y favoreciendo el aprendizaje conjunto. En este sentido, López y Bracons, (2023) señalan que las prácticas de enseñanza creativa dentro del aula son un factor clave cuando se toman desde una perspectiva humanista e intercultural que abogue por la participación y el reconocimiento de todos. Se centran en una educación para todos, movida por la ética, sin importar las características de cada uno, fomentando así la comunicación, la cooperación, el respeto y el pensamiento crítico en el aula. Se trata de considerar a la diversidad como un valor que enriquece a toda la sociedad en general.

La relevancia, la apropiación del conocimiento, el control del proceso de aprendizaje y la innovación son las principales características de las prácticas creativas. (Jeffrey, 2006: Craft, 2014). La relevancia se enfoca en el desarrollo del aprendizaje significativo y dinámico centrado en los intereses y necesidades del alumnado. Los contenidos y métodos deben partir de las experiencias, de la comunidad o el mundo, e intereses de los niños y niñas. Por un lado, a través de la apropiación del conocimiento, el alumnado aprende por sí mismo, los estudiantes asumen el conocimiento como algo propio, así pues el aprendizaje creativo es interiorizado. Por otro lado, el control del proceso de aprendizaje se vincula con la automotivación del alumnado, son autónomos y participan activamente en el aprendizaje. El profesor únicamente actúa como guía. Finalmente la innovación se focaliza en que este aprendizaje que ha surgido durante proceso da lugar a algo nuevo, tiene un cambio importante y un conocimiento más significativo. Los actos creativos producen cambios, y esta innovación tiene como base el cambio hacia la transformación de las pedagogías para la inclusión.

Dentro de la línea de estas prácticas creativas, y aunque no se especifica con este nombre en particular, se incluiría la herramienta de aprendizaje denominada texto libre, del pedagogo francés Célestin Freinet. El texto libre es una de las herramientas pedagógicas más relevantes y reconocidas de la pedagogía de Freinet (Santaella y Martínez, 2016). Esta técnica se basa en la escritura espontánea sobre temas que son de interés y motivadores para el alumnado, centrándose en la libre expresión del alumnado. A través del texto libre se intenta que los participantes expresen sus emociones, sentimientos y sus vivencias. Esta técnica facilita el aprendizaje de la lengua escrita y oral a partir de las vivencias, experiencias y motivaciones del alumnado. Además, en esta técnica el alumnado elige el momento de la elaboración del texto, es decir, los educandos eligen libremente cuando elaborar sus propios textos y sobre qué hacerlos. Después, se comparte con el resto de los compañeros. En este sentido, el texto libre,

está conectado directamente con el sentido de las prácticas de enseñanza creativa, ya que permite conocer los intereses y motivaciones del alumnado. Además, se trabaja de manera libre en base a las experiencias de vida del alumnado.

Así pues, podemos decir que, las prácticas de enseñanza creativa, en conexión con la inclusión educativa, buscan la participación de todo el alumnado, independientemente de sus características sociales, económicas o culturales, mediante un aprendizaje significativo, vinculado con sus intereses, experiencias y vivencias. Estas prácticas reconocen la diversidad como un valor que enriquece a la comunidad educativa, consiguiendo así una educación equitativa y transformadora.

### **3. Estado de la cuestión**

En este apartado, se señalan diferentes investigaciones sobre las prácticas creativas y de inclusión desarrolladas en diferentes centros. Así pues, vemos que Quiñonez et al. (2013), redactan un artículo de investigación cuyo objetivo es conocer y explicar las prácticas pedagógicas de maestros que trabajan con niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Entre ellas, destacan las prácticas de atención personalizada para el alumnado en situación de vulnerabilidad, atendiendo a su individualidad. Otra práctica empleada por los docentes es la motivación, ya sea ofreciendo un incentivo, premios sorpresas, para captar su interés. Otra estrategia implementada, se centra en ofrecer actividades lúdicas donde participan principalmente alumnado en situación de vulnerabilidad. Ya sea el arte, la danza, el proyecto de reciclaje, consiguiendo que se sientan integrados y fomentando así la expresión de este tipo de alumnado. Además, los docentes también implementan la sensibilización del entorno familiar. Se trabaja con las familias en diferentes programas como la escuela de padres para la formación de sus hijos. Se considera importante la caracterización del contexto familiar y para ellos se realiza una evaluación diagnóstica para conocer la composición del núcleo familiar, su jerarquía, el nivel de escolaridad, nivel económico, etc.

No obstante, los autores también destacan algunas limitaciones encontradas durante la investigación. Se enfatiza en el foco exclusivo que los docentes ponen en la vulnerabilidad, no se considera la diversidad como un valor pedagógico de todo el grupo.

Por otro lado, Vigo y Soriano, (2014), realizan una investigación en la cual se plantean como objetivo analizar e identificar prácticas docentes innovadoras y creativas cuya finalidad sea favorecer la educación inclusiva. Destacan una serie de aspectos clave que contribuyen al

desarrollo de la educación inclusiva en futuros docentes. Entre ellos, se hace mención a la presencia de actividades que conectan la vía de la escuela con los intereses y motivaciones de los niños externas al aula y propias del mundo en el que viven.

Además, añaden que las prácticas de enseñanza creativa se caracterizan por tener los siguientes significados; ser distintas, dinámicas, originales y divertidas. Con distintas, se hace alusión a actividades que no se realizan en otros centros, es decir únicas. Con dinámicas, se hace referencia a actividades activas y divertidas para el alumnado. La originalidad, se centra en ofrecer actividades novedosas mediante un pensamiento crítico. Y finalmente, el disfrute, se centra en experiencias buenas y beneficiosas para el aprendizaje del alumnado.

En definitiva, afirman que las practicas creativas se basan en actividades con aspectos de la vida de fuera del aula, trabajando así aspectos curriculares. Las actividades son relevantes para el alumnado, fomentando la acción de pensar y desarrollar su pensamiento. Por ejemplo, utilizando situaciones personales o acontecimientos del mundo para fomentar la escritura y la lectura.

Del mismo modo, estas actividades buscan la apropiación y construcción del conocimiento del alumnado, debido a que todos los alumnos y alumnas, independientemente de su nivel y capacidad, participan en la dinámica del aula. Todas respuestas son correctas y promueven la energía creativa. Pero estas actividades también implican el control y conciencia del aprendizaje por parte del alumnado. Los niños son conscientes del progreso de su aprendizaje, mediante la comunicación y el intercambio entre el profesor y los niños y entre niños.

Igualmente, Vigo (2021), plantea una investigación centrada en las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. El objetivo principal del estudio es analizar cómo estos recursos pueden utilizarse para favorecer la atención a la diversidad en una escuela inclusiva, especialmente en contextos educativos de especial dificultad.

La investigación expone como los docentes utilizan los medios digitales para facilitar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, adaptándose a sus necesidades e intereses. Se propone que estos medios no solo sirvan como herramientas tecnológicas, sino que se conviertan en un espacio de participación, expresión y reconocimiento de la identidad de cada niño y niña, dando voz al alumnado y estableciendo conexiones significativas entre la vida del alumnado y el aprendizaje de la escuela mediante vivencias y emociones. Entre las prácticas destacadas se encuentra el uso de tabletas en las cuales los niños escriben e interaccionan en base a sus experiencias de vida, abordando así contenidos de lenguaje y ciencias sociales a partir de su diálogo. Otra práctica destacada es la incorporación de una cámara de fotos la cual

los niños y niñas pueden coger y tomar fotos de sí mismos y escribir y crear historias o cuentos a partir de estas, integrando así aspectos la lectura y la escritura desde una perspectiva personal y creativa.

El estudio (Vigo, 2021) señala como los docentes buscan promover la apropiación del conocimiento del alumnado mediante de los medios digitales. Se busca la flexibilidad en el aprendizaje, permitiendo que cada estudiante perciba los contenidos como relevantes para su contexto particular. Asimismo, se fomenta una interacción continua entre alumnado y el profesorado. Los docentes se centran en reconocer y reforzar las intervenciones del alumnado. Un hallazgo importante es que el uso de los medios digitales facilita especialmente la participación del alumnado con necesidades educativas especiales o aquellos provenientes de otros países en la dinámica del aula. Estas prácticas se centran en destacar que pueden existir varias respuestas válidas a la misma tarea, lo cual anima a participar y refuerza cada una de las intervenciones que hacen los niños y niñas. A través de los medios digitales se ofrece a cada niño o niña la oportunidad de participar activamente dando a cada uno su tiempo para hacer sus propias preguntas y hacer sus propios descubrimientos, resaltando la importancia de escucharse en unos a otros.

En definitiva, se busca que a través de estas prácticas creativas con medios digitales, la experiencia, la vida y los orígenes de los niños se conviertan en recursos de aprendizaje en el aula. Estas prácticas cumplen un rol facilitador y mediador del aprendizaje, favoreciendo el intercambio de ideas entre niños de diferentes edades culturas y niveles educativos.

En el mismo sentido, López, (2024), realiza una investigación metaetnográfica que recoge 14 estudios etnográficos para generar conocimiento sobre las prácticas docentes creativas con medios digitales que buscan promover la educación inclusiva en las escuelas, que introduzcan las voces, intereses y experiencias reales de los estudiantes dentro del aula. Los resultados de esta investigación concluyen que el impacto de los medios digitales en el aula depende del uso pedagógico que se les dé en el aula, deben estar centrados en las voces, intereses y experiencias del alumnado. Se estructuran los resultados en tres categorías. La primera de ellas hace referencia a considerar las voces de la expresión y de las experiencias extraescolares. Vemos que las prácticas docentes creativas e inclusivas utilizan medios digitales para incorporar las voces de todos los alumnos sin importar sus diferencias, conectando así sus experiencias y sus intereses personales con el aprendizaje formal. Los medios digitales sirven como una estrategia para la participación, la expresión y el reconocimiento de la identidad de cada alumno. Teniendo en cuenta la segunda categoría, que hace referencia a escuchar voces mediante la

apropiación del conocimiento, vemos que los medios digitales fomentan la independencia y el control de su propio proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. Finalmente, considerando la última categoría, que alude a tener presente las voces a través de la interacción social y la creación espacios para las voces, se establece que los medios digitales permiten el uso de espacios colaborativos y de interacción, En ellos. el diálogo, la cooperación y la construcción conjunta del conocimiento son posibles. En estos espacios todos los estudiantes tienen la oportunidad para expresar sus ideas y sentimientos libremente, encuentren su voz, compartan sus experiencias y se sientan escuchados y representados.

En el mismo sentido del uso de los medios digitales en las prácticas de enseñanza creativa, cobra especial relevancia la investigación de Walker (2018), quién afirma que la radio escolar, puede convertirse en un canal privilegiado para “liberar los espíritus” del alumnado, permitiendo que sus vidas y sus experiencias tengan un lugar dentro del aula y el centro educativo. Los estudiantes, a través de la radio, incluso aquellos con trayectorias complejas o con dificultades para participar en contextos tradicionales, encuentran este lugar como un entorno seguro donde expresar sus intereses, inquietudes y pensamientos, construyendo así una voz propia y reconocida. La radio escolar, fomenta la comunicación, la expresión personal y la construcción de una ciudadanía crítica, especialmente en contextos educativos vulnerables.

A partir del análisis de los artículos de Quiñonez et al. (2013), Vigo y Soriano, (2014), Vigo (2021), López (2024) y Walker (2018), se extraen las siguientes conclusiones sobre las prácticas de enseñanza creativa en contextos de vulnerabilidad. Todos los estudios coinciden en que estas prácticas tienen en cuenta las experiencias, intereses y vidas del alumnado. Además, a través de ellas se busca la participación de todos y todas y el respeto a la diversidad. Igualmente, las investigaciones destacan la importancia de la atención personalizada al alumnado y el conocimiento del contexto. Es decir, los estudios destacan como pieza clave, la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje y la evaluación del contexto sociofamiliar del alumnado.

Resulta destacable en todos los artículos, el uso pedagógico de actividades, medios y estrategias que potencien la participación y la voz del alumnado. Se resalta el uso de actividades que permitan que los estudiantes se expresen libremente y construyan su conocimiento desde su propia experiencia, vinculándose con el currículo formal. Los autores retoman las características principales de las prácticas creativas, es decir, la relevancia, la apropiación del conocimiento, el control del proceso de aprendizaje y la innovación (Jeffrey, 2006: Craft, 2014). Las prácticas son significativas para la vida del alumnado, permiten apropiarse del

conocimiento desde la experiencia de los estudiantes, promueven la autonomía del estudiante e introducen formas nuevas de aprender.

Estas prácticas tienen un enorme potencial en la educación del alumnado para que todos y todas participen y formen parte del grupo, construyendo entornos educativos que promuevan la equidad, el respeto a la diversidad y la justicia social y democrática. Por ello, en consonancia con esta perspectiva educativa, este trabajo tiene como objetivo principal, generar conocimiento las prácticas educativas creativas e inclusivas desarrolladas en un centro con diversidad cultural, racial y étnica. Se espera poder observar que tipo de prácticas se llevan a cabo en el centro y también cuales son las perspectivas del profesorado al respecto. En el siguiente apartado, se detallará el método seguido durante la investigación.

#### **4. Método**

Se ha optado por una investigación de corte cualitativo que utiliza la etnografía como método de investigación social, centrado en las acciones y rutinas que dan sentido al mundo en la vida cotidiana. (Hammersley y Atkinson, 2007). En concreto, esta investigación etnográfica corresponde a una modalidad de tiempo comprimido, que implica un período intensivo de investigación en un entorno específico basado en observaciones entrevistas y conversaciones informales (Jeffrey y Troman, 2004). Se lleva a cabo durante un periodo de tiempo de aproximadamente tres meses, durante las prácticas escolares IV de la investigadora, concretamente desde el 23 de enero de 2025, al 9 de abril de 2025.

Este estudio se enmarca en el proyecto I+D+i t del ministerio titulado 'Inclusión de las voces del alumnado y la comunidad para una educación creativa y sostenible en un contexto digital. Políticas y prácticas en la enseñanza obligatoria' (ALCOM) (PID2023-148480OB-I00) (I.P. Begoña Vigo), en el que participa la tutora de la facultad de educación que dirige este trabajo y el cual presenta una temática directamente relacionada con el mismo.

A continuación se detalla el método de manera más específica en los siguientes apartados; teniendo en cuenta el escenario de investigación, espacio y participantes, información recogida, técnicas e instrumentos y análisis de la información.

##### **4.1 Escenario de investigación**

La investigación se sitúa en una escuela pública de la ciudad de Zaragoza. La escuela es clasificada por la ORDEN ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, como centro público de especial dificultad en la comunidad de Aragón. En concreto, este centro se sitúa en el criterio

de “puestos de centros en los que se ha suspendido el régimen ordinario de provisión a través de curso general de traslados” (p. 1).

Se sitúa en Zaragoza, en un barrio caracterizado por ser rico culturalmente hablando. Se identifica por ser una zona de clase obrera, concretamente por tener una población de clase media baja. Cuenta con una gran cantidad de población inmigrante, sobre todo ciudadanos provenientes de África del Norte, América, Europa Oriental y Asia, lo que lo ha hecho convertirse en uno de los barrios con mayor diversidad cultural de toda Zaragoza. Además, existe un gran número de viviendas de protección oficial en las cercanías del centro.

El perfil del alumnado del centro es de un 55% de etnia gitana, un 40% inmigrante de segunda generación en su gran mayoría y un 5% de otros grupos socio-culturales. Dentro de la escuela existen hasta un total de 20 nacionalidades, entre ellas; los países de origen son Marruecos y Argelia (población mayoritaria), Guinea Ecuatorial, Ghana, Gambia, Mauritania, Senegal, Costa de Marfil, Colombia, Ecuador, Brasil, Perú, Nicaragua, Venezuela, Argentina, El Salvador, China, Pakistán, Ucrania y Rumanía. Por tanto, estos porcentajes nos indican que existe un número muy elevado de familias que están en situación de vulnerabilidad.

Ante la realidad tan compleja existente en el centro, encontramos, además, un elevado índice de absentismo, problemas de convivencia, grandes desfases curriculares y las pocas expectativas de futuro para el personal del centro. No obstante, cabe destacar que se ha conseguido la transformación progresiva del centro educativo gracias a la puesta en marcha de metodologías activas y proyectos educativos innovadores que implican la participación de la comunidad y las familias en el centro. En este sentido, se ha conseguido transformar el colegio, hacia una visión de escuela comprometida con la comunidad, que es valorada muy positivamente por el alumnado y las familias, dando lugar así a un contexto de diversidad cultural en el centro mucho más inclusivo.

## **4.2 Espacio y participantes**

La presente investigación se ha llevado a cabo en el centro educativo en el que la investigadora ha realizado sus prácticas escolares correspondientes a la asignatura “prácticas escolares IV”, durante los meses de enero a abril de 2025. Durante estas prácticas la alumna/investigadora ha podido llevar a cabo la observación participante en varios espacios del centro. En primer lugar, en las dos aulas existentes en el centro de 3º de infantil, en las que ha pasado la mayoría del tiempo. Concretamente, la observación se ha realizado en un aula de 5 años, pero en este nivel, se realiza de forma frecuente la docencia compartida, es decir, que las dos docentes de este

nivel se juntan para realizar ciertas sesiones de trabajo juntas, por lo que se ha podido observar las dos aulas. En segundo lugar, la alumna/investigadora ha estado presente durante todas las horas de recreo, observando interacciones, conflictos, juegos, etc. Pero también, se ha podido asistir al aula de pedagogía terapéutica, en concreto, en tres sesiones, en las cuales ha observado como la PT trabajaba con el niño con TEA del aula. Igualmente, se ha podido llevar la observación participante durante una mañana en el aula de 2 años del centro. Acudió a ella para ver cómo se trabajaba con alumnado de tan temprana edad.

Esta observación participante también se ha podido llevar a cabo en cuestiones en las que estaba implicado el equipo directivo, las familias del alumnado y la comunidad del barrio. Por ejemplo, en la puesta en marcha de la dinámica Word Café, en la que participaron a los padres y madres del alumnado de 3º de infantil, el profesorado que imparte docencia en este nivel y el equipo directivo, en la cual se debatieron ciertos temas de interés en la educación de los niños y niñas. Otro ejemplo, tuvo lugar durante todos los martes del curso, en el cual se realizaban los talleres familiares, al que se invitaba a las familias a participar en ellos.

La investigación se ha centrado en el alumnado de un aula de 3º de infantil, es decir, en el aula del alumnado de 5 años. El aula en la que se ha realizado la investigación cuenta con un total de 18 alumnos y alumnas, con una gran diversidad cultural, racial y étnica. Vemos que gran parte del aula se encuentra en contextos de vulnerabilidad o de especial complejidad. La mayoría de los niños y niñas de la clase presentan condiciones de desventaja socioeducativa derivada de circunstancias de carácter social, familiar, económico, cultural o étnico.

Se puede observar un nivel académico menor con respecto al currículo, derivado de diversas características como por ejemplo, la escasa estimulación por parte de las familias, la procedencia del alumnado de otros países, el desconocimiento del idioma, etc.

Igualmente, encontramos a un alumno con Trastorno del Espectro Autista de grado severo, que acude de forma ocasional al colegio. Además, existe un alumno el cual durante toda la etapa de infantil, se ha tenido sospecha de que presentaba un retraso global del desarrollo, pero durante este curso, se ha visto una gran evolución en él.

A continuación, se incluye esta tabla para especificar, de forma visual, las características del alumnado del aula.

*Tabla 1. Características del alumnado del aula*

Número de estudiantes	de 18 alumnos y alumnas
Género	9 niñas 9 niños
Origen y etnia	8 de etnia gitana 3 marroquíes 1 china 3 colombianos 1 nigeriana 1 gambiano 1 senegalés
Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	1 Trastorno del Espectro Autista 1 retraso global del desarrollo (en proceso de diagnóstico)
Número de profesorado	4 docentes; tutora, PT, auxiliar, especialista de inglés, especialista de música

#### **4.3 Información recogida, técnicas e instrumentos**

La presente investigación, como ya se ha nombrado anteriormente, se llevó a cabo en el centro educativo en el que la investigadora realizó sus prácticas escolares, a lo largo de un periodo de tiempo de aproximadamente tres meses. En este sentido, se ha asistido al centro, tomando parte en su realidad diaria por un total de 525 horas.

Durante esta investigación, se eligió la observación participante como principal técnica de recogida de información. Según Arguera, (2002), la observación participante permite al investigador no solo ver lo que ocurre, sino formar parte activa del entorno observado, obteniendo así una visión más rica de las dinámicas, relaciones y significados que configuran la práctica educativa. La observación permitió a la investigadora integrarse activamente en el entorno del aula, compartiendo tiempo, espacio y actividades con el alumnado y el profesorado, lo que facilitó la comprensión profunda del grupo clase y los distintos contextos que influyen en el proceso educativo. Además, permitió analizar de forma directa las prácticas pedagógicas

llevadas a cabo en el aula, las metodologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas, y las técnicas y métodos de atención a la diversidad.

El rol de la investigadora durante esta observación participante se ha basado en hacer preguntas a las maestras, colaborar con la docencia y llevar a cabo diferentes conversaciones informales con las docentes del aula para obtener información, pero sobre todo su rol ha sido aprender tanto de las maestras como del centro en general.

También se ha utilizado como técnica de recogida de información las entrevistas semiestructuradas. Este tipo de entrevistas permiten profundizar en las creencias y opiniones de las personas entrevistadas, así como en su contexto, entendiendo este como la representación individual y subjetiva de las cuestiones o aspectos relevantes para cada persona, construyendo de esta forma su discurso (Van Dijk, 2001). Se realizaron un total de 4 entrevistas, a la directora y a las docentes del aula, es decir, en concreto, a la tutora del aula, a la auxiliar y a la profesora PT, con el fin de obtener el punto de vista de las estas sobre su práctica educativa en contextos vulnerables.

Igualmente, se ha tenido en cuenta la técnica de las conversaciones informales con las docentes durante todo el periodo de prácticas de la investigadora. Las conversaciones informales, según Swain y King (2022), favorecen la creación de la confianza y la recogida de datos contextualizados, auténticos y significativos. Permiten acceder a significados y experiencias cotidianas del profesorado de forma espontánea, natural y menos estructurada. Algunos de los datos que se recogían de estas conversaciones están relacionados con las necesidades del alumnado, sus intereses y el modo en el que se adaptan las propuestas educativas a su realidad. Por ejemplo, en una de las charlas informales con la tutora, ella compartió que muchos de los niños y niñas tienen poca estimulación en sus casas, por lo que cobran especial sentido las actividades sensoriales y manipulativas para fomentar su desarrollo. Otro ejemplo, puede ser, la información que ofreció la docente sobre la necesidad de trabajar la educación emocional del alumnado por las situaciones complejas o el cansancio con el que llegan los niños y niñas al aula.

Dentro de los instrumentos de recogida de la información, cabe destacar que la información obtenida a través de la observación participante ha sido registrada mediante anotaciones, audios y fotografías que se han realizado con un teléfono móvil. Posteriormente, esta información se ha sistematizado a partir de un diario de campo, instrumento fundamental en este estudio cualitativo. Según Espinoza y Ríos (2017), el diario de campo permite registrar, en forma de secuencia, los eventos que son de interés para el observador, sin dejar de lado la interpretación por parte del mismo. Además, el diario de campo permite obtener información y admite el

análisis e interpretación sobre la práctica. En general, se recogía información de las prácticas que se llevaban a cabo en el aula, aunque se ha prestado especial atención en los momentos críticos relacionados con las prácticas de enseñanza creativa. (Craft, 2014).

Por otro lado, se ha utilizado como instrumento de recogida de información la grabadora del móvil en el caso de las entrevistas semiestructuradas, e incluso se ha recogido información mediante la aplicación WhatsApp, a través de las conversaciones con la profesora tutora del aula.

También se ha podido recoger información mediante la lectura y el análisis de los documentos institucionales del centro educativo. Inicialmente, se ha consultado la página web del centro. Además, la investigadora ha leído el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), la Programación General Anual (PGA). Pero también se ha consultado un documento donde aparecen los datos del alumnado y la evolución del origen del alumnado del centro. El acceso a los mismos ha sido propiciado por la directora y la tutora del centro escolar. A través de estos documentos, se ha podido tener una visión general de la identidad, los valores y proyectos del centro, del funcionamiento interno y la organización pedagógica del colegio.

#### **4.4 Análisis de la información**

El análisis de la información recogida en este estudio se ha realizado mediante un enfoque cualitativo de tipo inductivo, centrado en la interpretación del significado de las prácticas observadas (Miles et al., 2019). En particular, el estudio se basa en la definición y características de las prácticas de enseñanza creativa descritas y fundamentadas en el marco teórico de este estudio. Se busca construir comprensiones significativas a partir de los datos recogidos.

El análisis cualitativo permite el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Echevarría, 2005). En el caso de esta investigación, se busca el estudio y análisis de las prácticas creativas desarrolladas en el centro con diversidad cultural, racial y étnica.

Como se ha comentado anteriormente, la información obtenida a través de esta observación participante ha sido recogida mediante anotaciones en un cuaderno de campo, y complementada con audios y fotografías que se han realizado con un dispositivo móvil, siempre con el consentimiento del centro y respetando los principios éticos de la investigación. Posteriormente, al finalizar cada día de las prácticas, se ha digitalizado y sistematizado la información recogida mediante un ordenador en un documento de texto, utilizando el programa

de procesamiento de textos *Word*, lo que ha permitido la codificación y organización de la información de forma progresiva. En este documento, se ha creado un diario de campo estructurado, donde se han reflejan descripciones ricas, reflexiones y análisis de la investigadora. Estas descripciones incluyen momentos como la creación de cuentos por parte del alumnado en función de sus intereses, las entradas relajadas que se realizan por a primera hora de la mañana, etc. Igualmente, se ha incluido en el documento *Word* la transcripción de las entrevistas realizadas a las docentes del aula y a la directora.

En concreto, en este documento *Word*, se ha clasificado la información siguiendo los principales aspectos y cuestiones para la realización de prácticas de enseñanza creativa en contextos con diversidad cultural. Para ello, la investigadora ha leído y ha obtenido información mediante diversos artículos sobre las características de las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva. La información fue organizada y presentada usando el marco teórico del trabajo y haciendo una comparativa con los artículos del estado de la cuestión, en función de las categorías sobre las prácticas creativas que se han diseñado, y que se incluyen más abajo. La información se ha organizado en función de un sistema de codificación por colores, con el fin de facilitar la identificación visual de las categorías y favorecer la comparación entre datos y cuestiones relevantes.

El análisis cualitativo por categorías es una estrategia apropiada cuando se busca organizar y agrupar la información en bloques temáticos o conceptuales que permiten la comprensión y la interpretación del fenómeno que se investiga (Echevarría, 2005). Este enfoque permite a la investigadora comprender las dinámicas y las relaciones existentes en las prácticas observadas, y facilita la interpretación de los datos obtenidos. Las categorías utilizadas son las siguientes: En primer lugar, “Conexión de las prácticas de enseñanza con las voces del alumnado”, en segundo lugar, “Conexión de las prácticas de enseñanza con las experiencias de vida del alumnado”, seguidamente, se incluye la categoría de “Participación de las familias en la comunidad educativa”, y finalmente se expone la categoría “Percepciones del profesorado sobre las prácticas de enseñanza creativa”.

Desde una perspectiva ética, se han aplicado los principios de anonimato y confidencialidad, utilizando seudónimos para el alumnado participante y las docentes entrevistadas, con el fin de proteger la identidad de los sujetos participantes y garantizar el cumplimiento de la normativa sobre la protección de datos y ética en la investigación educativa. Los pseudónimos utilizados para denominar a los participantes han sido los siguientes; Julia, Miguel, Sara y Luis. Los pseudónimos utilizados para denominar a las docentes del aula son por un lado, María para la auxiliar, Eva, para la maestra PT, y Lola, para la maestra tutora del aula.

## 5. Resultados

Como se ha presentado con anterioridad, este trabajo tiene como objetivo principal, generar conocimiento sobre las prácticas educativas creativas e inclusivas desarrolladas en un centro con diversidad cultural, racial y étnica. En este sentido, se espera analizar, a través de la etnografía realizada en el centro, las prácticas educativas que se llevan a cabo en el centro por parte del profesorado y que permiten abiertamente la participación de todo el alumnado. Además, se recuerda que también se busca interpretar las percepciones del profesorado sobre su práctica educativa en un contexto educativo vulnerable, con el fin de identificar metodologías y valores que se centren en la inclusión de todo el alumnado.

### 5.1 *Conexión de las prácticas de enseñanza con las voces del alumnado*

Tal y como se ha expuesto en el marco teórico, diversos autores como Quiñonez et al. (2013), Vigo y Soriano, (2014), Vigo (2021) y López (2024), coinciden en que las prácticas de enseñanza creativa en contextos de vulnerabilidad se caracterizan por tener en cuenta las experiencias, intereses y vidas del alumnado. Resulta especialmente destacable el énfasis en el uso pedagógico de actividades, medios y estrategias que fomentan la participación y la expresión de la voz del alumnado como elemento central del proceso educativo.

En el caso de la escuela analizada, además, esta perspectiva se hace visible mediante propuestas didácticas que promueven la libre expresión del alumnado y garantizan la participación de todos y todas, construyendo entornos educativos comprometidos que promueven la equidad, el respeto a la diversidad y la construcción de la cultura escolar basada en la justicia social y democrática. En este sentido, la escuela presenta algunas prácticas relacionadas directamente con la escucha de las voces del alumnado.

Así pues, según lo observado durante el periodo de prácticas, cada mañana, en el aula se llevaban a cabo, durante la primera hora, la dinámica denominada “entradas relajadas”. Esta dinámica está diseñada para atender el estado emocional del alumnado al comenzar el día. Estas sesiones, respondían a la necesidad de acoger, escuchar e incorporar las voces de todo el alumnado, debido a que, en la primera hora de la mañana, es cuando el alumnado del aula viene con más carga y problemas emocionales.

Se organizaban diversos espacios en el aula. Por lo general, se basaban en el espacio de pintar, el espacio de cuentos, el espacio sensorial y el rincón de la calma. Los niños elegían libremente a qué espacio acudir según sus necesidades y según su estado emocional. A partir de los diferentes espacios, se ofrecían múltiples formas para que el alumnado expresase como se

siente y participara de forma equitativa en función de sus capacidades y posibilidades. Por ejemplo, los niños que venían más agitados y nerviosos por la mañana solían acudir al espacio sensorial, donde jugaban con una mesa con arroz y trasvases. Pero los niños que venían más calmados solían elegir el rincón de pintar con acuarelas. El siguiente fragmento del diario de campo señala como la escuela permite al alumnado elegir libremente y expresar de diferentes maneras sus emociones y necesidades:

Julia se ha colocado en el rincón de la calma, debido a que había explicado a la profesora que se encontraba triste, ha estado un tiempo abrazando el cojín del corazón, y minutos más tarde, cuando se sentía mejor, ha ido a colorear un dibujo de un corazón (Diario de campo, 11/02/2025).

Además, otra actividad considerada significativa en relación a la expresión de las voces y la participación de todo el alumnado es el programa de radio que se realiza desde el centro, al que acude toda la comunidad educativa del colegio. Según Walker (2018), esta propuesta fomenta la comunicación, la expresión personal y la construcción de una ciudadanía crítica, particularmente en contextos educativos vulnerables y con un alto índice de diversidad. En concreto, la radio del centro educativo investigado cuenta con cuatro tipos de programas, con contenido independiente. El primero de ellos es el Programa de Igualdad, en el que se tratan temas relacionados con la igualdad de género, los derechos humanos, la equidad y la diversidad. El segundo, es el Programa de Convivencia, en el que se habla de cuestiones relacionadas con la cultura de paz y respeto mutuo del centro. Se tratan cuestiones como el compañerismo, la resolución de conflictos, etc. Por otro lado, tenemos el Programa de Infantil, en el que se habla sobre aprendizajes o proyectos que se llevan a cabo en infantil y se exponen canciones o cuentos trabajados. Y finalmente, el Programa de Primaria, trata sobre proyectos de aula, aprendizajes, entrevistas o debates que se llevan a cabo en la Etapa de Primaria. Los niños de 5º y 6º de primaria, son los encargados de ser los técnicos de la radio, llevando ellos la edición de los podcasts que se realizan, y los locutores son todo el alumnado del centro educativo. Y en ocasiones, las familias.

Como vemos, los cuatro tipos de programas de radio se basan en cuestiones de actualidad, relacionadas con las vidas del alumnado, y que pretenden ser de interés para el alumnado (Craft, 2014). Se observa que se busca, mediante el programa de radio escolar, dar oportunidad al alumnado y a las familias del centro para contar y explicar, en relación a diferentes temas, sus necesidades, preocupaciones, inquietudes, etc. (Vigo y Soriano, 2014; López, 2024). Esta radio cuenta con un programa cuyo contenido se relaciona con la Igualdad, donde la comunidad educativa reflexiona sobre la igualdad entre personas. Así pues, el siguiente fragmento del

diario de campo señala como el programa de radio permite al alumnado expresar sus ideas y experiencias de forma libre.

Hoy, los alumnos de cada curso acuden a la radio y hablan de las mujeres deportistas en la historia que se han trabajado en cada uno de los cursos. En concreto, dos niños de mi aula hablan sobre Kathine Switzer. Los niños son los que eligen las canciones que aparecen en el podcast, y también son ellos quienes eligen lo que contar sobre esta mujer importante, según lo que han aprendido en el aula. La radio es un lugar donde los niños y niñas pueden comunicarse, y pueden expresar su voz. Cuentan lo aprendido en función de sus intereses y vivencias.

Los niños se presentan y comienzan a contar lo que saben sobre esta mujer. Laura dice frases como “Kathi es una mujer que corría”, “Corría en una carrera de chicos por primera vez”. Por otro lado, Miguel, señala que “las chicas no podían correr y Kathi corrió”, “Las mujeres también pueden hacer natación, correr, hacer ejercicio, igual que los chicos”, “Hemos visto a Mireya Belmonte, Lidia, Ana Peleteiro que corría” “las chicas y los chicos pueden hacer todo”. Pero también expresan sus vivencias y experiencias de vida que ellos consideran relevantes, como por ejemplo, Sara enuncia lo siguiente: “Fui a las ferias, y monté en la montaña rusa y en los columpios grandes” (Diario de campo, 21/03/2025).

Se hace presente cómo los niños expresan sus ideas, intereses y pensamientos a partir de este programa de radio. Hay niños que se centran en cuestiones relacionadas con Kathi (la primera mujer deportista que corrió en una carrera) y la igualdad entre mujeres y hombres en el deporte, pero Sara, cuenta experiencias importantes para ella, enunciando que fue a las ferias. López (2024), menciona la importancia de considerar las voces de la expresión y de las experiencias del alumnado. Se utiliza el programa de radio, para incorporar las voces de todos los alumnos sin importar sus diferencias, conectando así sus experiencias y sus intereses personales con el aprendizaje llevado a cabo en el aula. Los niños hablan libremente del tema planteado, en función de sus intereses, experiencias y vivencias del aula. En su investigación, Walker (2018), también remarca como la radio puede llegar a ser un elemento para trabajar la identidad.

Por otro lado, otra de las prácticas en la cual la voz del alumnado es clave para el desarrollo de la actividad, es un ejercicio en el que los niños tenían que crear sus propios cuentos.

En esta actividad, durante el periodo de juego libre en el aula, se permite a los niños y niñas acudir libremente a una mesa de creación de cuentos. En ese espacio, se les ofrece un papel, que simula la estructura de un cuento tradicional, con una portada y varias viñetas que representan el desarrollo de la historia. Esta actividad permite la expresión de la voz del alumnado, ofreciéndoles una oportunidad de expresar sus ideas y reflejar sus experiencias de vida (Freire, 1994). Es una actividad en la que todos pueden participar independientemente de sus capacidades lingüísticas o nivel de desarrollo, en función de sus posibilidades. En el siguiente fragmento, se explica la actividad de forma más detallada.

A los niños no se les da ninguna indicación, ni consignas cerradas de la temática concreta del cuento. Cada niño o niña parte de sus propios intereses, vivencias e imaginación para crear la historia, ilustrando las viñetas con dibujos que representan las escenas principales. Vemos por ejemplo, que Luis ha realizado unos dibujos sobre su personaje de ficción favorito, Spiderman. Por otro lado, Sara, ha creado un cuento de su mascota.

Con ayuda de las docentes, una vez los niños han acabado de dibujar, escriben el título, y lo que sucede en cada una de las escenas, poniendo palabras a sus ideas. Fomentando de esta forma la escritura creativa por parte del alumnado. Así pues, Luis ha realizado una historia sobre como Spiderman salva a los niños del recreo. Y Sara ha inventado una historia sobre cómo saca a pasear a su mascota (Diario de campo, 10/03/2025).

Esta práctica está estrechamente ligada con la técnica pedagógica del texto libre de Freinet (1978), la cual permite desarrollar la creatividad artística y literaria del alumnado desde sus propias experiencias. Se plantea creación y escritura libre y espontánea de cuentos por parte del alumnado en base a sus intereses, consiguiendo que el alumnado exprese mediante ellos sus emociones, sentimientos y sus vivencias. Además, es el alumno o alumna el que acude libremente a la mesa de los cuentos, eligiendo libremente el momento de elaboración del cuento.

Estas prácticas permiten la escucha de la voz del alumnado, y por ende, un aprendizaje más significativo y útil para el quehacer diario de cada uno de los participantes. En el siguiente apartado, se trabajará más directamente con algunas de las prácticas de enseñanza registradas que conectan con las vidas del alumnado.

## **5.2 *Conexión de las prácticas de enseñanza con las experiencias de vida del alumnado***

Vigo y Soriano (2014) sostienen que las prácticas de enseñanza creativa se fundamentan en propuestas que integran experiencias y aspectos de la vida cotidiana del alumnado fuera del contexto escolar. Esta conexión con su realidad permite abordar los contenidos curriculares de forma más significativa, generando aprendizajes con mayor sentido para los estudiantes. Es decir, las prácticas de enseñanza creativa no se limitan exclusivamente a la innovación, sino que se centra en la relevancia personal y cultural del proceso educativo, favoreciendo así una mayor implicación, motivación y participación del alumnado.

Esto se ha hecho presente en varias prácticas observadas en el centro escolar. Así pues, se refleja en la práctica en la cual el alumnado escribe el nombre de sus hermanos. Se explica esta dinámica, de forma más detallada, en el siguiente fragmento del diario de campo.

Hoy en asamblea, uno de los niños ha compartido entusiasmado que había nacido su hermana pequeña. Tras esto, todos los niñas y niños han comenzado a hablar de sobre sus hermanos. Se ha aprovechado este momento en el que ha surgido un tema tan cercano y emocionante para ellos. La profesora ha

propuesto hacer el mural de los hermanos. Cada niño ha escrito el nombre de sus hermanos y hermanas en la pizarra del aula, creando así un mural en la pizarra con todos los nombres de los hermanos y hermanas de todo el alumnado (Diario de campo, 13/03/2025).

De esta forma, se consigue conectar el contenido de la escritura, tan presente en este nivel de infantil, con las propias vivencias del alumnado, es decir, con el nombre de sus hermanos, incluyendo así el compromiso de conectar las experiencias de vida de los estudiantes con el currículo (Ainscow et al., 2013; Vigo y Dieste, 2016). Esta práctica fomenta el aprendizaje de la escritura de forma motivadora y significativa para el alumnado a través de experiencias personales.

Asimismo, la práctica comentada anteriormente, basada en la creación, por parte del alumnado, de sus propios cuentos, de forma libre (Freinet, 1978), sigue la misma línea que la anterior. Busca conectar el dibujo y la escritura con las experiencias, vivencias e imaginación del alumnado. En este sentido, Vigo y Soriano (2014), destacan que las prácticas de enseñanza creativa deben ser relevantes para el alumnado, fomentando la acción de pensar y desarrollar su pensamiento. A través de la creación de cuentos, se plantea una actividad en la que el pensamiento, las vivencias y la imaginación del niño o niña, cobran especial sentido para su desarrollo. Así pues, en este fragmento del diario de campo, se hace evidente como los niños tienen la total libertad para dibujar y escribir la historia que ellos prefieran, y cómo estos tienen presentes en la elección del tema sus vivencias.

A los niños no se les da ninguna indicación, ni consignas cerradas de la temática concreta del cuento, el tema es libre. En algunos cuentos, se ha podido ver cómo los niños dibujan hechos cotidianos, cómo a su familia yendo a hacer la compra, o a ellos haciendo la cena con sus mamás. Mientras que en otros, se ha dibujado a sus personajes animados favoritos, o héroes inventados por ellos mismos. Por ejemplo Luis ha realizado una historia sobre cómo un dinosaurio ayuda a sus amigos a encontrar un tesoro, y Sara ha inventado una historia sobre un paseo en bicicleta por el parque del barrio (Diario de campo, 10/03/2025).

Los niños y niñas incluyen en sus cuentos tanto situaciones cotidianas vividas, como personajes de interés para ellos. Es un claro ejemplo de cómo una práctica de enseñanza/aprendizaje permite al profesorado tener en cuenta los intereses y vivencias del alumnado, favoreciendo la expresión de los gustos e inquietudes de los niños y niñas. Al mismo tiempo que se fomenta el aprendizaje de los aspectos básicos de la escritura.

Con estos cuentos, podemos conocer los contextos del alumnado, las rutinas diarias de sus casas, las actividades familiares que realizan fuera del centro, pero también los problemas que tienen en sus casas. Además, permite conectar con la realidad del alumnado, conociendo de esta forma, sus preferencias, sus intereses, etc. (Conversación informal con la maestra tutora del aula, 10/03/2025)

Otra de las actividades observadas que tiene gran relevancia en conexión con la vida del alumnado, son los talleres familiares que se realizan en el aula todos los martes del curso. La maestra, invita a las familias durante la primera hora de la mañana a participar en diferentes actividades y propuestas en cada sesión. Las actividades varían entre dinámicas que buscan trabajar la lectoescritura, dinámicas relacionadas con la lógico matemática, o actividades que buscan crear cohesión y un clima positivo entre familias, alumnado y docente. En concreto, se añade un fragmento del diario de campo, en la que se plasma una actividad realizada durante estos talleres, centrada en la interculturalidad a través de la música, que está directamente relacionada con la vida y experiencias del alumnado.

En uno de los talleres familiares que se hacia los martes. En asamblea, se ha llevado a cabo una actividad centrada en la interculturalidad a través de la música. Cada familia, junto con sus hijos, escogía una canción proveniente de los países del origen de la familia. Mientras han sonado las canciones, los niños se han levantado a bailar libremente. Así pues, durante esta los niños y niñas expresaron frases como “es mi canción favorita”, “esa es de mi papá”, “yo la bailo en casa” (Diario de campo, 18/02/2025).

Esta actividad, busca fomentar el sentido de pertenencia del alumnado en relación con sus países de origen, reconociendo y valorando sus raíces culturales. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, esta actividad permite visibilizar la diversidad cultural del grupo, y crear un clima en el que todas las culturas son bienvenidas y respetadas, favoreciendo la autoestima y el reconocimiento del alumnado y sus familias (Booth y Ainscow, 2002). Creándose, de esta forma, lazos y vínculos entre el alumnado y las familias. Así pues, se busca crear un clima positivo en el aula, mediante las experiencias de vida de los niños y niñas, utilizando como unión, en este caso, con las canciones.

Como se ha observado, existen diferentes prácticas de enseñanza en esta escuela que consiguen conectar con las vidas del alumnado. Esta conexión, no sería posible sin la participación de las familias. Por ello, en el siguiente apartado, se comenta el papel de las familias en la comunidad educativa.

### **5.3 Participación de las familias en la comunidad educativa**

La escuela conecta en gran medida con la comunidad y las familias del alumnado del centro, entendiendo que la participación de las familias es un pilar fundamental para conseguir una educación inclusiva y significativa (Ainscow et al., 2013; Vigo y Dieste, 2016). Esta conexión se manifiesta a través de la comunicación y la colaboración con las familias, pero también con dinámicas de encuentro, donde las familias forman parte activa de la educación de sus hijos. Las investigaciones de Quiñonez et al. (2013), Vigo y Soriano, (2014) y Vigo (2021) destacan

la importancia de la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje y la evaluación del contexto sociofamiliar del alumnado. Según la información recogida en el aula durante el periodo de prácticas, se hace muy presente la participación y la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. En este sentido, la directora establece una clasificación que organiza dicha participación en dos grandes ejes, y es la siguiente; las estructuras formativas y las estructuras participativas. Así pues, esta clasificación permite interpretar la doble dimensión desde la que se fomenta el vínculo entre escuela y familia. Por un lado, se busca el desarrollo personal y profesional de los miembros de la comunidad, para conseguir que formen parte de la sociedad de forma igualitaria, y por otro lado, se busca la implicación de las familias en las dinámicas del aula y proyectos escolares.

Por un lado, teniendo en cuenta las estructuras formativas, las cuales buscan la capacitación a las familias, se encuentra como ejemplo, el proyecto educativo formativo Hilvana, dirigido a las mujeres del entorno escolar. Tiene como objetivo, dotar a estas mujeres de competencias profesionales que les permitan acceder al mercado laboral. Así pues, vemos como la directora enuncia en la entrevista lo siguiente.

Es un proyecto de formación en costura, que está permitiendo que las madres del alumnado adquieran un certificado de profesionalidad (Entrevista directora).

También, como proyecto de formación, se imparten clases de castellano para las mamás y papás del alumnado, para aquellas familias migrantes que no conocen el idioma. En el siguiente fragmento, la directora hace mención del funcionamiento de este proyecto.

Vienen mamás y papás con desconocimiento del castellano. Tenemos dos grupos de voluntarios que vienen a Castellano. Existen dos niveles, el nivel más avanzado y el nivel inicial. Contamos con cuatro personas voluntarias que están llevando esos grupos. A las nueve de la mañana, cuando dejan a sus niños o niñas en el cole, vienen a la biblioteca del centro, e imparten la clase de castellano (Entrevista directora).

Por otra parte, en el marco de las estructuras participativas, el centro desarrolla espacios que permiten la implicación de las familias en el centro educativo. Un claro ejemplo, es el Foro de Transformación. Es un espacio donde participan las familias, el alumnado, profesorado, equipo directivo y coordinadores de cada equipo didáctico. En este foro, se tienen en cuenta las voces de toda la comunidad educativa y las familias (Vigo y Dieste, 2016), pudiendo estas influir en las decisiones del centro. En el siguiente fragmento, la directora explica el funcionamiento de este Foro.

Nos reunimos tres veces al año, una vez por trimestre, para plantear y presentar proyectos de centro, compartir e informar sobre esos proyectos y detectar intereses o necesidades en relación a nuevos proyectos, para finalmente plantear entre todos propuestas. (Entrevista directora).

A nivel participativo, es especialmente destacable, una actividad llevada a cabo por el centro, denominada el *Word Café* con familias. En esta propuesta se ha invitado a todos los padres de 3º de infantil, a todo el profesorado que imparte docencia en este nivel y al equipo directivo a las 9 de la mañana a tomar un café para debatir ciertos temas que son de interés en la educación de los niños y niñas de este nivel educativo. En el siguiente fragmento, se puede ver de forma más detallada, como se ha realizado dicha propuesta.

El debate ha girado en torno a dos preguntas, las cuales han sido, ¿qué actividades se pueden realizar en casa para evitar el uso excesivo de la tecnología por parte de los niños? Y ¿Qué actividades se pueden realizar a los niños antes de dormir? Los padres se han sentado por mesas, en función de forma heterogénea para que salieran respuestas más significativas. El debate se ha planteado en cada mesa, donde han hablado sobre sus ideas y creencias. Las respuestas se han anotado en la pizarra del aula, todos y todas se han escuchado y respetado, planteando reflexiones importantes para el bienestar del alumnado (Diario de campo, 12/02/2025).

En esta propuesta, participa tanto las familias, como las docentes y el equipo directivo. De esta forma, se crea un espacio de diálogo horizontal, superando así las relaciones verticales ente escuela y familia (Vigo et al., 2016), la educación de los niños y niñas se centra en una alianza en la que familia y escuela, tienen el mismo plano. Además, esta actividad permite dar voz a las familias y hacerles partícipes de la educación de sus hijos. Se considera, por tanto, que esta práctica conecta el interior del aula con el exterior de la escuela (López y Bracons, 2023).

Desde el aula se promueve activamente un vínculo estrecho entre familia y escuela, buscando generar valores e ideas educativas compartidas entre ambos ámbitos. Con este propósito, como ya he mencionado anteriormente, todos los martes a primera hora se invita a las familias a participar en los llamados “talleres familiares”, formando parte, esta práctica de las estructuras participativas. En ellos, se busca fortalecer la relación entre escuela y hogar a través de la colaboración y el aprendizaje conjunto. En uno de los talleres familiares, se llevó a cabo una actividad centrada en la creación de un “árbol de los deseos familiares”. Esta dinámica se ha basado en que las familias junto con el alumnado escribían y dibujaban en un papel un deseo o meta que querían conseguir en este curso escolar. Una vez escritas todas hojas, se han colocado en unas ramas que estaban colocadas en forma de árbol, creándose así lazos afectivos entre las familias.

Hoy, durante el taller familiar de los martes, se ha realizado una actividad muy emotiva llamada “el árbol de los deseos familiares”. Cada familia, junto con sus hijos o hijas, cogían una hoja recortada en forma de árbol, y han escrito y dibujado un deseo que tienen para este curso. Han aparecido ideas como “que mi hijo sea feliz en clase”, “que mi hijo tenga muchos amigos”, “que aprenda a escribir bien”. Una vez

terminadas, se han colocado en un árbol creado con ramas, y se han compartido en voz alta estas ideas (Diario de campo, 1/04/2025)

Esta práctica tiene mucho sentido, debido a que se crea un clima positivo de aula, en el cual se crean vínculos especiales entre familia y escuela (Vigo et al., 2016). Además, permite dar voz tanto al alumnado, como a las familias, conociendo así las expectativas y emociones de las familias y el alumnado con respecto a su educación.

No obstante, la participación de las familias no se limita únicamente en los talleres familiares realizados los martes. Según se ha podido conocer a través de conversaciones informales con la docente del aula (Swain y King, 2022), en este centro escolar, la llegada del alumnado se produce de forma desigual a lo largo de la primera hora de la mañana. Es por esto por lo que la docente considera oportuno realizar, durante la primera hora de la mañana, la dinámica ya nombrada anteriormente de “las entradas relajadas”. Los niños y niñas llegan al aula de manera tranquila y acompañados por sus familiares, en un ambiente distendido que facilita la transición del hogar a la escuela. Se les ofrece a las familias la oportunidad de participar junto a sus hijos e hijas en esta actividad, favoreciendo el vínculo afectivo y educativo entre ambos contextos y consiguiendo así la implicación de las familias en la vida escolar.

Durante las entradas relajadas, los alumnos y alumnas llegan a distintas horas, siempre acompañados hasta el aula con sus familias. Hoy han entrado al aula dos madres de estos alumnos a participar en las actividades propuestas. Una mamá ha estado dibujando con su hijo en la zona de dibujar y colorear, otra mamá ha estado jugando en la mesa sensorial con su hija. (Diario de campo, 3/03/2025).

Se busca de esta forma acoger a las familias y fomentar la presencia de estas como parte de la cotidianidad escolar, escuchando sus inquietudes, necesidades e intereses y acompañando emocionalmente tanto al alumnado como a las familias (Ainscow et al., 2013; Vigo y Dieste, 2016).

En definitiva, la participación de las familias en el centro educativo no solo crea vínculos afectivos entre escuela y comunidad, sino que enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. La escuela es una escuela abierta, participativa y centrada en las personas. Para comprender mejor cómo se sostienen y desarrollan estas propuestas, resulta fundamental atender ahora a las percepciones del profesorado sobre las prácticas de enseñanza creativa que se llevan a cabo en el aula y en el centro.

#### **5.4 Percepciones del profesorado sobre las prácticas de enseñanza creativa**

En base a las entrevistas semiestructuradas (Anexo I) realizadas a las docentes del aula donde se realiza la investigación, y teniendo en cuenta la teoría expuesta en el trabajo, es claramente

evidente el compromiso profundo con la educación inclusiva que poseen todas las entrevistadas. Son conscientes de la realidad educativa que existe en el centro, y por ende, en el aula. Así pues, en las descripciones realizadas por las docentes sobre el contexto del aula, se destaca de manera recurrente la presencia de una amplia diversidad cultural y étnica entre el alumnado. Algunas de las palabras utilizadas para su descripción, son por ejemplo, contexto de alta complejidad por el nivel socioeconómico, cultural y formativo de las familias (entrevista directora), contexto diverso cultural (entrevista Lola), etc.

Aunque es especialmente significativo, como todas las docentes entrevistadas, consideran esta diversidad cultural, étnica y socioeducativa como un valor educativo. Consideran dicha diversidad como un recurso pedagógico de gran potencial. Así pues, vemos en estos dos fragmentos de entrevistas como este valor se hace presente.

La diversidad forma parte de nuestras señas de identidad. Pero en el centro entendemos la diversidad no como una dificultad, sino como una oportunidad. Esa mirada positiva hacia la diversidad es la que ha permitido transformar un centro gueto en una escuela inclusiva y de éxito y referente a nivel nacional e internacional (Entrevista directora).

La diversidad cultural está muy presente en el aula. Estas culturas enriquecen mucho el aula, poniendo sobre la mesa grandes desafíos que conectan con los objetivos de desarrollo sostenible, como puede ser, por ejemplo, todo lo que supone el respeto a los otros, la riqueza que conlleva el venir y el proceder de diferentes lugares. Pone sobre la mesa esas riquezas de dónde vienen y lo que conlleva esos hábitos que desarrollan en casa (Entrevista Lola).

La diversidad cultural es considerada como un elemento enriquecedor de la práctica educativa. En esta misma línea, vemos que López y Bracons, (2023) afirman que las prácticas de enseñanza creativa son un factor clave cuando se toman desde una perspectiva humanista e intercultural que abogue por la participación y el reconocimiento de todos. Se trata de considerar a la diversidad como un valor que enriquece a toda la sociedad en general. En definitiva, en el centro, la diversidad es considerada como una oportunidad y no como un obstáculo. Esto se hace evidente en la práctica comentada anteriormente, en la cual, los niños y familias participaban en una actividad en el aula, cuya finalidad era trabajar la interculturalidad a través de la música, eligiendo cada familia, una canción proveniente de sus países de origen, para compartir de esta forma, diferentes culturas entre todos los presentes en el aula, fomentando así el respeto, la diversidad y el conocimiento mutuo.

En estas entrevistas se mencionan principales señas de identidad del centro, las cuales tienen por objetivo, promover la educación inclusiva. En este sentido, esta educación busca una transformación de la cultura, las políticas y las prácticas escolares, para que todo el alumnado

pueda aprender y participar en la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2002). Así pues, desde esta escuela, se ponen en manifiesto señas de identidad como la actitud de escucha activa y la mirada apreciativa hacia todas las personas de la comunidad educativa.

Las percepciones de las docentes señalan que se da especial relevancia, en la escuela y en el aula, al reconocimiento del alumnado como sujeto activo del proceso educativo (Vigo y Soriano, 2014). Se prioriza la escucha activa y el reconocimiento de las voces y las realidades educativas de los niños y niñas (Craft, 2014; Jeffrey, 2006). Así pues, en los siguientes fragmentos de las entrevistas, se hace evidente esta idea.

Otro aspecto clave para trabajar la inclusión es la escucha, la escucha activa. Y en este centro, la escucha, es clave para poder conocer al alumnado, para poder conocer a las familias, para poder realmente saber y poder aprovechar las fortalezas de cada persona, pero también para poder saber cómo podemos ayudar. Desde el momento de entrada, el equipo directivo recibimos al alumnado y a las familias, las escuchamos y siempre tenemos la puerta abierta para cualquier necesidad que ellas tengan (Entrevista directora).

Si que se busca estar atento y escuchar al alumnado en sus gustos, preferencias, en todo lo que necesita, etc. Esto yo lo llevo a cabo sobre todo durante la primera hora de la mañana, que como ya he nombrado es cuando llegan con las emociones más revueltas y con muchas más necesidades (Entrevista María).

Un docente, para ser realmente inclusivo necesita conocer bien al alumnado. Es un colegio que por su diversidad y por sus diferentes etnias y culturas tienes que replantear muchas veces las actividades. Entonces, ver y escuchar a tus alumnos, es fundamental, ver qué necesitan realmente (Entrevista Eva).

Entonces, ¿cómo tienes en cuenta la vida de cada uno de tus alumnos? Bueno, pues lo primero desde el primer minuto, es interesarte por las vidas del alumnado. Es importante esa actitud de escucha activa, abierta a descubrir cuál es su historia, qué han vivido, cuáles son sus sueños, cuáles son sus miedos, que te ayuden a comprender las vidas de tus alumnos (Entrevista Lola).

Todas docentes coinciden en la importancia de adoptar esa actitud de escucha, de dar voz al alumnado para comprender su situación, sus gustos, intereses, preferencias, vivencias, etc. (Craft, 2014). Se puede decir que es una seña de identidad del centro. No obstante, ellas mismas reconocen el largo camino que aún les queda por recorrer.

Además de esta actitud de escucha, las docentes también destacan de sus prácticas educativas la mirada apreciativa, la cual se centra en el reconocimiento de las fortalezas de cada miembro de la comunidad educativa. Esta mirada se menciona en los siguientes fragmentos de las entrevistas.

Una clave muy importante también de nuestra cultura de centro es la mirada apreciativa, en las fortalezas de las personas y en encuentros entre distintas personas de la comunidad, siempre buscando las fortalezas para compensar aquellas debilidades. Esa mirada también es muy importante (Entrevista directora).

Es importante la mirada de cariño, siempre una mirada apreciativa por lo que son y lo que pueden llegar a ser. En educación, siempre hay que tener una mirada es potencial, nunca se busca juzgar, sino potenciar. Entonces esa mirada para mí es muy importante (Entrevista Lola).

Esta idea se relaciona con el enfoque educativo inclusivo propuesto por Forteza (2010), el cual busca garantizar que todo el alumnado en el aula sea capaz de aprender a máximo, independientemente de sus características, diferencias y necesidades. Esto se traduce en prácticas docentes en el aula y en el centro que buscan potenciar el máximo desarrollo personal y académico del alumnado.

Otro aspecto clave de la práctica educativa que se realiza en el aula, según las entrevistas, es la colaboración y el trabajo en red, entre profesionales docentes. Según Duran y Giné (2012), la docencia compartida cobra especial relevancia en la educación inclusiva, debido a que enriquece las propuestas pedagógicas entre los distintos docentes, proponiendo mejoras significativas, y construyendo así un crecimiento profesional compartido. En este sentido, la maestra tutora del aula, hace mención de la importancia de la coordinación entre docentes, enriqueciendo así las prácticas educativas.

Las actividades educativas se trabajan con otros docentes porque siempre estamos trabajando en red. Dentro del claustro estamos diseñando, compartiendo, reflexionando. También fuera con otros docentes del centro, con personas profesionales por ejemplo que pertenecen a la red de AulaBlog, Profesores Innovadores, que son personas que están dentro del mundo educativo, maestros de Madrid, de otras comunidades autónomas con los que puedes intercambiar experiencias, y seguir reflexionando sobre cómo mejorar esas propias prácticas que se llevan a cabo (Entrevista Lola).

La importancia de la coordinación entre docentes y el trabajo en equipo aparece de forma reiterada en las entrevistas. La comunidad educativa es un motor de innovación, construyendo saberes y estrategias que buscan una educación equitativa y de calidad. Aunque no solo es importante la coordinación y la docencia compartida con los docentes de tu aula, sino que también existen redes docentes como AulaBlog o Profesores Innovadores, como nombra la maestra. Son plataformas digitales que conectan a docentes de todo el país, en las que se plantean propuestas, metodologías y actividades comprometidas con la educación transformadora. Estas permiten reflexionar y obtener propuestas de mejora para las prácticas inclusivas que se realizan en el aula.

En este sentido, el equipo docente expresa una percepción compartida sobre la importancia de la formación docente. Duran y Giné (2012), sostienen que la formación docente no se centra en el aprendizaje de nuevas metodologías, sino que busca transformar la mirada pedagógica de los docentes para que reflexionen sobre su propia práctica, llevándolos así a la creación de

propuestas inclusivas y equitativas. Y esta idea, está muy presente en el centro, tal y como enuncia la directora en el siguiente fragmento.

Es muy importante también la formación docente. Durante nuestro camino hacia la inclusión hemos puesto muchísimo el foco en la formación, pero una formación que tiene sentido. En muchas ocasiones la formación no responde a necesidades reales. Como centro hemos diseñado un plan de formación que está en continua revisión para que responda a nuestras necesidades (Entrevista directora).

De esta forma, a través de diversas formaciones y aprendizajes, los docentes se muestran conscientes de sus prácticas, las evalúan, las modifican y justifican. Esto se relaciona con lo establecido por Bolívar (2007), que señala que las prácticas de enseñanza creativa requieren una “conciencia crítica” del docente sobre su propia acción. Un ejemplo concreto de este enfoque se refleja en una de las formaciones organizadas en el centro, centrada en la educación emocional y la gestión del aula desde una perspectiva inclusiva.

En todas las entrevistas se puede ver como todas las docentes apuestan por metodologías innovadoras que buscan la participación de todo el alumnado (Vigo y Soriano, 2014), como el aprendizaje basado en proyectos, la metodología cooperativa y la educación emocional. Estas metodologías se aplican desde un proyecto común y compartido de centro. Tal y como enuncia la directora, se lleva a cabo un proceso reflexivo colectivo, para determinar las metodologías que tienen como objetivo la mirada inclusiva hacia todo el alumnado.

Una vez llevamos a cabo distintas formaciones, buscamos poner en práctica una línea común de centro, basada en el trabajo colaborativo y en la educación emocional. Es cierto que hay una libertad metodológica para que cada profe elija la metodología más adecuada, pero el trabajo cooperativo y emocional son las claves de la metodología que nos une a todos los docentes. También, la docencia compartida, tiene mucha relevancia en nuestro centro. Y a partir de ahí, también se incluyen estaciones de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por servicio, aprendizaje basado en retos, aprendizaje basado en proyectos, pero nos une esa educación emocional y ese trabajo colaborativo. (Entrevista directora)

Por otra parte, las docentes destacan la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo. Esta cuestión, se ha comentado anteriormente, pero resulta destacable analizar la forma en la que las docentes perciben la implicación de las familias en el centro. Según Vigo et al. (2016), la participación de las familias en la escuela se lleva a cabo mediante la responsabilidad compartida entre escuela y familias. Tanto las familias como los docentes deben asumir un rol activo, coordinado y mutuo en beneficio al desarrollo integral del alumnado. De manera que, se menciona este aspecto en las entrevistas, mediante los siguientes párrafos.

Es importante esa colaboración mano a mano con las familias. Al final no tiene sentido que tú en el colegio estés haciendo hincapié en unos objetivos y luego en casa hagan todo lo contrario. Es importante trabajar en la misma línea (Entrevista Eva).

En las reuniones con la familia, suelo estar presente para ofrecer y dar información a los padres. Pero también para que familia y escuela trabajemos en la misma dirección con el alumnado (Entrevista María). Cabe destacar que, a pesar de que por parte del profesorado del centro se intente llevar a cabo este trabajo compartido entre familia y escuela, es cierto que existen familias con las que se consigue esta responsabilidad compartida, pero existen familias donde cuesta más establecer este trabajo compartido, tal y como establece la PT en su entrevista.

La realidad, pues hay con familias que esto funciona muy bien, la comunicación es real, se trabaja verdaderamente en la misma línea y el progreso se ve claro. Y con otras familias cuesta un poco más, necesitas reunirte más veces con la tutora para que se note esa realidad que tú le quieres transmitir desde el cole a la familia, para que vean la importancia de lo que tú les estás comentando. Entonces, bueno, pues ahí con familias cuesta un poquito más, pero como hemos dicho, poco a poco al final todo se va consiguiendo (Entrevista Eva).

## **6. Conclusiones**

En este estudio se ha podido observar, analizar e interpretar las prácticas de enseñanza creativas e inclusivas que se llevan a cabo en un centro educativo de especial dificultad, caracterizado por una diversidad cultural, racial y étnica. La relevancia de esta investigación se centra en exponer prácticas que se centren en la promoción de la educación inclusiva comentada en el marco teórico, la cual busca, según Booth y Ainscow, (2002) eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, para que todo el alumnado pueda aprender y participar en la comunidad educativa. Y especialmente, en estos contextos de vulnerabilidad, donde cobra especial sentido esta línea pedagógica.

Uno de los hallazgos más importantes en esta investigación ha sido la cuestión de la relevancia que tiene el escuchar las voces del alumnado. Es importante partir de sus intereses, sus inquietudes, sus emociones y necesidades, inicialmente para comprender su realidad personal y su estado emocional, e igualmente para ser consciente de qué es lo que necesitan en cada momento. Pero también, es importante esta escucha de la voz del alumnado, para reconocer a cada alumno o alumna como sujetos plenos de derechos, con capacidad de expresar sus opiniones y tomar decisiones. Es decir, cuando se les da voz y se tiene en cuenta, el alumnado se siente reconocido, competente y protagonista de su proceso educativo. Es cierto, que la realidad socioeducativa del centro y el contexto de vulnerabilidad en el que se encuentra el

alumnado hace que, estos alumnos, en ocasiones, no se sientan pertenecientes a ningún tipo de comunidad o grupo, por ello esta perspectiva es de especial vitalidad en este tipo de centros. De esta forma, el alumnado puede sentir que forma parte de la escuela, de forma que participe en función de sus capacidades y posibilidades. Esta escucha no se lleva a cabo de forma puntual, sino que es constante, colocando así al alumnado en el centro de la experiencia escolar. Fortaleciendo así su motivación y su desarrollo integral.

Por otra parte, otro hallazgo significativo, se relaciona con el reconocimiento de las experiencias de vida de los niños y niñas. Tener en cuenta las vidas del alumnado, integrando sus vivencias, intereses y conocimientos previos, favorece en la construcción de un aprendizaje más significativo, cercano y relevante para el alumnado (Craft, 2014); Jeffrey, 2006). De forma, a través de este enfoque, se fomenta un mayor nivel de motivación, participación e implicación por parte del alumnado. Además, esta perspectiva permite crear un ambiente de aula más positivo y seguro, estableciéndose entre alumnado y profesorado un vínculo afectivo y de confianza, basado en la idea de que todos y todas las personas son reconocidas y tienen cabida en el aula.

Igualmente, la importancia de la participación de las familias en el centro y en el proceso educativo de sus hijos o hijas, es un hallazgo fundamental para dar lugar a contextos escolares inclusivos y equitativos. A lo largo de la investigación se ha podido ver cómo la implicación de las familias en la escuela no solo enriquece la vida escolar, sino que también fortalece la relación entre familia y escuela, consiguiendo de esta forma, la confianza plena de las familias. Pero también favorece una conexión entre los aprendizajes que tienen lugar dentro y fuera del aula. En este tipo de contextos, la responsabilidad compartida en la educación del alumnado, es decir, que tanto familia como escuela, vayan en la misma dirección, en ocasiones es complicada, pero cada vez tiene más cabida. Las familias participan en el centro en diferentes propuestas y actividades, como talleres familiares, celebraciones o espacios de diálogo. La escuela es un espacio en el que toda persona puede participar y donde la diversidad familiar es vista como una riqueza.

Desde una perspectiva social, este trabajo refleja que, incluso en centros con vulnerabilidad social, económica, cultural y étnica, es posible llevar a cabo una educación inclusiva, en la que cada alumno o alumna es considerado y reconocido como un sujeto que participa, en función de sus capacidades y posibilidades, en la sociedad. Lo cual, hace que se favorezca de esta forma, la autoestima del alumnado, sintiéndose parte de un grupo, desarrollándose el sentido de pertenencia del alumnado. Pero igualmente favorece un clima social y educativo, en el que

todas culturas son válidas, aceptadas y respetadas, creando un ambiente culturalmente enriquecedor.

Tal y como hemos comprobado en la investigación, este cambio social se realiza a través de propuestas inclusivas y creativas, flexibles, centradas y conectadas especialmente con la realidad del alumnado y sus comunidades. Es decir, en estas prácticas observadas, no solo se favorece el aprendizaje curricular, sino que se centran en crear un ambiente de aula enriquecedor y positivo, en cual, reduce las desigualdades y previene de las situaciones de exclusión.

Del mismo modo, como ya hemos comentado anteriormente, la educación no solo se centra en el centro educativo, sino implica a las familias y a la comunidad. Esta mirada apreciativa no solo se centra en el alumnado, sino que también busca dar valor a otros agentes educativos. Por ello, esta escuela, es un agente de cambio y transformación en el barrio en el que se encuentra, convirtiéndose en un motor de cohesión social y justicia social (Booth y Ainscow, 2002).

Entre las principales potencialidades del estudio, destaca la riqueza de la información obtenida. Se ha recogido información mediante la observación participante en un aula durante tres meses, lo cual ha permitido conocer la realidad educativa del aula, entender a su alumnado en profundidad y comprender la forma de trabajo que llevan a cabo las docentes en esta aula. Por ello, el conocimiento sobre la práctica educativa llevada a cabo en el aula era muy profundo, emotivo y contextualizado, y esto facilitó la recogida de información. Además, se obtuvo información mediante entrevistas realizadas tanto a la directora, como a las docentes del aula, lo que hizo, conocer la perspectiva en la que las docentes conciben estas prácticas, enriqueciendo las observaciones y anotaciones de la alumna/investigadora.

También es importante destacar la utilidad de esta investigación para el día a día en las escuelas. Esta investigación no solo aporta conocimientos teóricos, sino que aporta ideas o ejemplos reales de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva que pueden ayudar a otros docentes a mejorar su enseñanza en las aulas.

Sin embargo, este estudio también presenta algunas limitaciones, debido a que el estudio se ha centrado únicamente en un aula del centro, analizando únicamente las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva que se realizan en esa aula específica. Por lo que si hubiera existido la posibilidad de llevar a cabo un periodo de observación participante en otras aulas, el estudio hubiera tenido una perspectiva más completa y enriquecedora.

Por otro lado, otra limitación encontrada fue el periodo de tiempo en el que se implementó a cabo esta observación participante. Esta se desarrolló durante un periodo de prácticas escolares

limitado, impidiendo de esta forma un seguimiento longitudinal que permita analizar los efectos sostenidos de las prácticas observadas. Por otra parte, la implicación de la alumna/investigadora en el contexto observado, ha hecho que surgieran ciertos lazos afectivos y emocionales tanto con el alumnado como con el profesorado, lo cual hace, que de cierta manera, pueda llegar a existir cierta subjetividad en la interpretación de los datos.

De cara al futuro, sería de interés, seguir como línea de investigación, una línea próxima a este estudio. Me centraría en profundizar en el análisis de los factores estructurales que influyen en el desarrollo de la inclusión educativa en centros con estas características y considerados de difícil desempeño. Mientras que este trabajo se ha centrado en analizar e interpretar las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva en el aula, resulta bastante atractivo y necesario investigar cómo los factores estructurales normativos, las decisiones administrativas y las políticas educativas condicionan el desarrollo de estas prácticas en contextos vulnerables.

Finalmente, a nivel personal, esta investigación se basa en uno de los ámbitos de aprendizaje que quería conocer y desarrollar para mi futuro como docente. Es por ello que, a partir de esta investigación, he desarrollado una mirada más crítica y sensible con la diversidad, y especialmente con la diversidad cultural. Este trabajo me ha servido para conocer y familiarizarme con el análisis y puesta en marcha de este tipo de prácticas inclusivas, con las que se busca la escucha, participación y la implicación de todo el alumnado y toda la comunidad educativa, pudiendo observar, de esta forma, la dirección en la que se encamina la educación inclusiva. En ese sentido, este Trabajo Final de Grado ha supuesto para mí un gran avance en mis conocimientos sobre la diversidad existente en las aulas y las metodologías y estrategias inclusivas que ayudan a hacer frente a este tipo de contextos.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación [versión en castellano]. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967>
- Álvarez, M. Á. R., Urrutxi, L. D., & Jauregi, Z. G. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro educacional*, (38), 155-183.
- Andújar Schecker, C. (2019). Reflexiones de los aportes de la declaración de Salamanca 25 años después. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 111-121.
- Arandia Loroño, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 59-77.
- Anguera Argilaga, M. T. (1995). La observación participante. En A. B. Aguirre (Ed.), *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación socio cultural*, (pp. 73-83).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bolívar, A. (2007). *La formación del profesorado como práctica reflexiva*. Graó.
- C. Cala, V., Soriano Ayala, E., & Dalouh, R. (2018). Racismo y salud en el contexto español: bases para una educación para la salud transcultural. *Social Review. International Social Sciences Review/Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 7(2), 75-86.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34.

- Duk, C., & Echeita, G. (2008). Inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 11-12.
- Duran Gisbert, D. y Giné i Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, (41), 31-44.
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *La inclusión educativa, una apuesta valerosa*, (p. 117).
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), 207-218.  
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.
- Echeverría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología*.
- Escarbajal Frutos, A., Izquierdo Rus, T., & Abenza Pastor, B. (2018). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 122-139
- Espinoza Cid, R. A., & Ríos Higuera, M. S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. *Zincografía*, 6(11), 245-264
- Flores, L. (2010). Las personas discapacitadas como grupo vulnerable a la luz de la Constitución mexicana IUS. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.* 4 (26). Recuperado de: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29\\_222980007](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29_222980007)

- Forteza, D. (2010). La formación del profesorado en y para la educación inclusiva desde la perspectiva de la convergencia europea. *Recuperado de <http://www.Centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/36b7c169f84273904d06ad1eac3523b10aed83f9.pdf>*.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Revista Complutense de Educación, 3 (1), 310.*
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva, 10(1), 251-264.*
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140, 107-118.*
- Guillén de Romero, J., Menéndez Menéndez, F. G., & Moreira Chica, T. K. (2019). Migración: Como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales, 25(1), 281-294.*
- Hammersley, M. and Atkinson, P. [1983] (2007). *Ethnography: Principles in Practice. 3rded. Routledge.*
- Inclusion, O. (2022, 8 noviembre). *LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA BÁSICA y LA FORMACIÓN PROFESIONAL. - On inclusion. On Inclusion.*  
<https://www.oninclusion.es/la-inclusion-en-la-ensenanza-basica-y-la-formacion-profesional/>
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education 36(3), 399-414.*  
<https://doi.org/10.1080/03057640600866015>

- Jeffrey, B. and Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British educational research journal* 30(4), 535-548. <https://doi.org/10.1080/0141192042000237220>
- Lamus Canavate, D. (2012). Raza y etnia, sexo y género: El significado de la diferencia y el poder. *Reflexión política*, 14(27), 68-84.
- López Fuentes, A. V. (2024). Student voices in creative teaching practices with digital media: a meta-ethnographic research. *Ethnography and Education*, 19(4), 411-429.
- López Fuentes, A. V., & Bracons, H. (2023). Posibilidades de las prácticas creativas para trabajar el enfoque intercultural en el Grado de Trabajo Social. *Internacional Journal of New Education*, (11), 121-135. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16975>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2012). Contextos vulnerables: las aportaciones de la evaluación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 64(2), 41-50.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación xx1*, 24(1), 93-115.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. and Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Navas Macho, P., Gómez Sánchez, L. E., Verdugo Alonso, M. Á., & Schalock, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: Implicaciones de la Convención de Naciones Unidas. *Siglo Cero*, 43(243), 7-28.

ORDEN ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Pérez Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la Educación*, 5(10), 59-74.

Poveda Bicknell, D., & Matsumoto, M. (2024). La construcción de la “especial complejidad” en la acción normativa educativa española. En B. Vigo, *Explorando Discursos y Prácticas Inclusivas y Creativas con Medios Digitales en Escuelas de Especial Complejidad*. Síntesis

Quiñonez Sandoval, D. M., Solarte Fajardo, E. A., & Ospina Londoño, M. H. (2013). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad-unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad. *Plumilla Educativa*, 11(1), 349-368.

Santaella Rodríguez, E., & Martínez Heredia, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 613-625. <https://doi.org/10.5209/RCED.53527>

Swain, J. and King, B. (2022). Using Informal Conversations in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods* 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221085>

Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.

Vigo Arrazola, M. B. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. In *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro.

- Vigo-Arrazola, M. B., Blasco-Serrano, A. C., & Dieste, B. (2022). *Education recommendations for inclusive education from the national arena in Spain. Less poetry and more facts*. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 326-343. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1746311>
- Vigo Arrazola, M. B., & Dieste Gracia, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46 (2), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.25-32>
- Vigo Arrazola, B., Dieste Gracia, B., & Julve Moreno, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 9(3), 320–333. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8981>
- Vigo Arrazola, M. B. & Soriano Bozalongo, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 7(1), 30-45.
- Walker, D. 2018. “‘Getting our Spirits Out’, Letting Youth Spirits and Life Worlds Into the Classroom Through Youth Radio Arts for Transnational Students.” *Ethnography and Education* 13 (3): 286–307. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441042>.

## ANEXO I

### ENTREVISTA directora

**Alumna:** Buenos días, soy Marta Salva Gasi3n, estudiante del Grado en Magisterio en Educaci3n Infantil en la Universidad de Zaragoza, y actualmente me encuentro realizando mi Trabajo de Fin de Grado (TFG).

En el an3lisis de las pr3cticas creativas inclusivas en contextos escolares de especial dificultad. Para ello, estoy llevando a cabo una serie de entrevistas a docentes que trabajan directamente en este tipo de entornos. La informaci3n recopilada de la entrevista ser3 tratada con confidencialidad.

**Alumna:** ¿Podrías contarnos c3mo es el contexto del centro educativo en el que trabajas? ¿Qu3 características lo hacen ser considerado de “especial dificultad”?

**Directora:** En el centro tenemos escolarizamos 380 alumnos. Estos alumnos y alumnas tienen un contexto de alta complejidad por el nivel socioecon3mico, cultural, formativo de las familias. El perfil de las familias ser3 tenemos poblaci3n migrante de 25 nacionalidades y tendr3amos un porcentaje de familias del 58%, predomina la poblaci3n de Argelia, Marruecos y ahora estamos est3 llegando tambi3n mucha poblaci3n de Latinoam3rica en estos 3ltimos a3os, pero digamos que el sector predominante son las familias 3rabes. Luego tenemos un porcentaje muy importante de familias de etnia gitana que alcanzar3a alrededor del 50%. Son familias tambi3n de un nivel socioecon3mico, cultural, bajo. Tenemos tambi3n un porcentaje de familias del barrio que no pertenecen ni a un sector ni a otro pero que apuestan por nuestro proyecto de centro como un centro innovador e inclusivo. Entonces es un perfil pues diverso, la diversidad forma parte de nuestras se3as de identidad. Pero en el centro entendemos la diversidad no como una dificultad, sino como una oportunidad. Esa mirada positiva hacia la diversidad es la que ha permitido transformar un centro gueto en una escuela inclusiva y de 3xito y referente a nivel nacional e internacional. Por lo que el tipo de diversidad que predomina en el centro es una diversidad cultural. El perfil de familias del centro ser3 principalmente el de las familias migrantes.

**Alumna:** ¿Qu3 se hace en tu centro para promover la inclusi3n de todos?

**Maestra:** En nuestro centro implementamos un proyecto de transformaci3n social que es “Vive tu escuela, atr3vete a cambiar”. Miramos la diversidad como una oportunidad, buscamos que cada alumno alcance el m3ximo desarrollo de todas sus potencialidades. Y para eso lo que

hacemos es sumar los talentos de toda la comunidad educativa que conforman el centro. Hay una cultura de centro, que está definida en base a este proyecto global, este proyecto macro, que es el proyecto comentado anteriormente.

¿Y cuáles son esas claves para fomentar la inclusión? Esa mirada inclusiva. Muy importante las creencias por parte del equipo docente en la justicia social y en la igualdad de oportunidades. Entonces, un niño no puede determinar su futuro por el lugar en el que ha nacido. Nosotros creemos firmemente que la escuela es un espacio de transformación social, es ese ascensor que va a permitir a ese alumnado y a esas familias poder prosperar y mejorar su calidad de vida.

Trabajamos mucho desde las altas expectativas. Durante un tiempo, cuando el centro era un gueto, fuimos conscientes de que la cultura de la queja no conducía a nada, conducía a la frustración personal y profesional y a unas bajas expectativas docentes que rebotaban y se reflejaban en el alumnado y en las familias. Entonces, nuestro proceso reflexivo empieza primero por sustituir esta cultura de la queja por una cultura de mentalidad de crecimiento y altas expectativas. Cuando tú elevas expectativas, estás elevando también expectativas de las familias y estás elevando expectativas del alumnado.

Una clave muy importante también de nuestra cultura de centro es la mirada apreciativa, en las fortalezas de las personas y en encuentros entre distintas personas de la comunidad, siempre buscando las fortalezas para compensar aquellas debilidades. Esa mirada también es muy importante.

Otro aspecto clave para trabajar la inclusión es la escucha, la escucha activa. Y en este centro la escucha es clave para poder conocer a las familias, para poder conocer al alumnado, para poder realmente saber y poder aprovechar esas fortalezas de las que ya he comentado, pero también poder saber cómo podemos ayudar. Desde el momento de entrada, el equipo directivo recibimos a las familias, las escuchamos y siempre tenemos la puerta abierta para cualquier necesidad que ellas tengan.

Y también, muy importante, no tener prejuicios. En muchas ocasiones, nuestro lenguaje verbal y no verbal está parapetando un muro que separa familia y escuela. Aquí evidentemente lo que trabajamos es un lenguaje positivo. Y ese lenguaje positivo es un lenguaje del que van aprendiendo también nuestras familias. Entonces siempre, por ejemplo, un niño, que es absentista y viene con su mamá, nunca le decimos frases como “¡ya la hora de que vinieras!”, “¿cuántas faltas llevas?” Buscamos ese lenguaje positivo con ejemplos como, “¡qué alegría!”, le damos un abrazo, le damos un beso, acogemos a la familia, le decimos, “¡te necesitamos!”, “¡queremos que estés con nosotros!”. Entonces siempre buscamos ese lenguaje positivo y ese refuerzo positivo, porque es la manera en la que la familia se sienta cómoda.

También, a nivel metodológico, hemos visto que la manera tradicional de trabajar con libros de texto no funcionaba. Partíamos de un fracaso escolar del 95% de nuestro alumnado, en primaria, que finalizaba con dos o tres fases curriculares superiores a los tres y cuatro cursos. Esto ya daba lugar a un fracaso en secundaria, el fracaso se gestaba ya en primaria. Entonces además de revisar un poco todas estas líneas de acción que he ido comentando anteriormente, pues revisamos también un poco la metodología. Empezamos a formarnos, la formación ha sido clave en todo el proceso de transformación del centro y descubrimos metodologías activas que ponen el foco en el protagonismo del alumnado, en su propio proceso de aprendizaje y en el gusto por aprender. A partir de ahí, empezamos con una línea común de centro, de trabajo colaborativo. Es cierto que hay una libertad metodológica para que cada profe elija la metodología más adecuada. Pero es cierto que en el centro predominan metodologías como la educación emocional y el trabajo colaborativo. Esas son las claves de la metodología que nos une a todos los docentes. También, la docencia compartida, tiene mucha relevancia en nuestro centro. Desde hace cuatro cursos se ha generalizado en todo el centro la docencia compartida. Y a partir de ahí, también se incluyen estaciones de aprendizaje, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por servicio, aprendizaje basado en retos, aprendizaje basado en proyectos, pero nos une esa educación emocional y ese trabajo colaborativo.

Otra clave importante también para lograr la inclusión ha sido la participación. Somos una escuela democrática en ese día y nos definimos así porque todas las voces son igual de importantes aquí no hay una graduación de equipo directivo hasta alumnado todas las personas somos igual de importantes y trabajamos desde la horizontalidad. Cuando te sientes parte muy importante de un lugar sabes que tu opinión es muy importante y tú vas a dar lo mejor que tienes de ti mismo.

Hemos diseñado unas estructuras participativas de toda la comunidad, del alumnado, del profesorado, de las familias y de toda la comunidad educativa. Somos un centro público, nuestros recursos son los mismos que cualquier otro centro que puede tener un contexto mucho más favorecedor, entonces para lo que hemos trabajado es para que nuestro alumnado tenga en el centro las mismas oportunidades que otros niños que viven en contextos de un bienestar tremendo. Buscamos trabajar con muchas instituciones, generar muchas alianzas transformadoras con muchas instituciones, con muchas ONGs para conseguir que nuestro alumnado consiga en el centro aquello que no puede tener fuera. Un ejemplo concreto, trabajamos la programación, la robótica, todo el pensamiento computacional. Nuestro alumnado no puede acudir a unas clases extraescolares porque su economía familiar no se lo permite. Entonces, ¿qué hacemos? Firmamos convenios de colaboración con la Caixa, en

tiempos con la ONG Ayuda a la Acción, y nuestro alumnado desde tercero, cuarto, quinto y sexto recibe una formación impartida por profes tecnológicos que son contratados por el centro. Y cómo asumimos ese coste? Pues con la ayuda de muchas instituciones.

**Alumna:** ¿Qué políticas o líneas de acción ha impulsado el centro para favorecer la inclusión educativa?

**Directora:** En el centro tenemos muy claro cuáles son nuestras señas de identidad. Estas señas buscan la presencia, la participación y el éxito de toda la comunidad educativa. Porque aquí al alumnado lo concebimos como parte de una comunidad educativa y en esa comunidad educativa el proyecto lo que ha hecho es poner el foco en el alumnado y en las familias.

Y el profesorado, ¿cuál es su responsabilidad? Dar lo mejor de sí mismo, un altísimo nivel de autoexigencia individual, pero también un alto nivel de exigencia colectiva para poder responder a las necesidades del alumnado.

Muy importante también la formación. Hemos puesto muchísimo el foco en la formación, pero una formación que tiene sentido. En muchas ocasiones la formación no responde a necesidades reales. Entonces sí que como centro hemos diseñado un plan de formación que está en continua revisión porque ese plan de formación tiene que responder a nuestras necesidades. Cuando iniciamos nuestro proyecto en el 2004-2005, necesitábamos mucha formación en educación emocional, porque el foco de los conflictos venía por la falta de regulación emocional de nuestro alumnado, que reproducía los modelos de un entorno vulnerable y violento verbal y físicamente. Entonces nos formamos en educación emocional los docentes para poder formar a nuestro alumnado, como un alumnado sano emocionalmente, reconociendo e identificando sus emociones, sabiendo regular sus emociones, y sabiendo diferenciar aquellas emociones que le hacen sentir bien, aquellas emociones que le hacen sentir mal y eso le permite empatizar con los demás, generar bienestar personal y generar bienestar colectivo.

Después de muchos años de formación del profesorado, pasamos a la participación. Diseñamos muchas estrategias para definir la participación de toda la comunidad educativa.

Después vino el cambio metodológico. Nuestras líneas formativas vinieron encaminadas a una formación que está vinculada a la acción y que genera impacto. Se trabaja siempre teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.

Se busca siempre en el centro la reflexión colectiva. La docencia compartida está permitiendo que dos tutores de primero de primaria, segundo, tercero, cuarto, quinto o de infantil trabajen de manera colaborativa conjuntamente sumando sus fortalezas y dirigiéndolos como si fuera

un grupo único. Y a esa docencia compartida se unen los especialistas, permitiendo así, poder dar una mejor respuesta a todas las necesidades.

Desde el centro se considera fundamental los procesos reflexivos y la autocrítica. Es muy importante ser autocrítico y reflexionar de manera crítica con lo que no está funcionando para ver cómo podemos mejorar. Un ejemplo concreto, en el centro tenemos muchas dificultades en los aprendizajes del proceso lectoescritor. Nos encontramos con niños absentistas en infantil, niños que se incorporan a primaria con unos déficits importantes, asistencia intermitente en algunas ocasiones, falta de estimulación, desconocimiento del idioma, los procesos de aprendizaje son muy complejos. Pero no podemos decir que el contexto es así, esa es la causa, no podemos hacer nada, no. Nuestra mirada va desde el otro lado. Hemos reflexionado como equipo docente cuáles son nuestras necesidades, cuáles son nuestros fallos y a partir de esos fallos y esas dificultades estamos diseñando un plan para el proceso de aprendizaje una línea basada en la cultura del centro.

Partíamos de una situación muy compleja. Este cole nace como la escuela del barrio, era un barrio obrero, a la que acudía el perfil del barrio obrero. Era un centro gueto, con un nivel de marginalidad impactante, increíble.

Llegó un momento en el que existía una situación muy crítica, y se buscó hacer una reflexión sobre lo que estaba sucediendo. Había como dos bandos un mando de un grupo de profes que se replanteaban que algo había que hacer porque se generaba esa frustración personal y profesional y otro grupo de profesores que estaban conformes con la situación. Por otra parte, las familias no nos exigían nada ya que para la familia. Yo me uno al grupo que buscaba un cambio.

Hubo una profesora Pilar, que era una profesora de compensatoria, que era la única persona que tenía vínculo con las familias. Era la única persona que tenía vínculo. Y ella quería que construyésemos un proyecto para presentarnos a unos premios de compensación educativa. Entonces, en ese momento, todos los docentes, teníamos acciones individuales. Había una profesora, que trabajaba método de aprendo por rumbas, para el proceso de lectoescritura. Había otra profesora que trabajaba aprendizaje cooperativo. Yo llegué como orientadora y empecé a trabajar la educación emocional, ya te hablo de hace 20 años, 22 años. Otra profe que trabajaba en talleres. Entonces, ¿qué hicimos? Unir lo que estábamos haciendo y que empezaba a funcionar. En lugar de poner el foco en lo que no funcionaba, pusimos el foco en lo que empezaba a tener visos de posible mejora, ligera mejora. Y así nace nuestro primer proyecto entre todos. Lo presentamos a estos premios de compensación educativa y obtuvimos el

segundo premio nacional. Entonces, bueno, pues vamos progresando. Y en ese proyecto entre todos, ¿cuáles eran nuestros objetivos? Pues evidentemente elevar tasas del tipo educativo, erradicar el absentismo, construir un clima positivo de convivencia y abrir el centro a las familias. Entonces, Pilar era la única persona que conocía lo que ocurría en sus casas. Y en ese momento había otra persona, Charo y yo, y nos vio como las personas que podíamos asumir un equipo directivo, pero al lado de las familias, no las familias en un lado y el centro en otro. Entonces fuimos con Pilar visitando todas las casas del barrio y Pilar nos presentó a las familias del barrio, porque las familias no entraban

**Alumna:** ¿cómo hicisteis para que las familias entraran al centro y participaran?

**Directora:** Confiaban en Pilar, se había ganado su confianza porque sabía lo que había en sus casas, le abrían sus casas. Entonces Pilar fue el vínculo que nos unió a las familias. Y dices, qué importantes son esos pequeños gestos. Cuando te paras a pensar, ¿no? ¿Cuáles son los momentos claves que han transformado el centro? Pues un momento clave es cuando Pilar nos ha comprado. Fuimos a las casas. Porque ellas nos vieron como la herencia de Pilar, entonces confiaban. Claro, aquí ser docente requiere tener una serie de habilidades personales y humanas para poder llegar a las familias.

Pero ¿cómo hicimos para participar? Ahí partimos de un error. Y el error fue el siguiente. Pensando en cómo conseguir que las familias vinieran al cole, lo que hicimos en este caso el equipo directivo, fue pensar nosotros lo que las familias necesitaban. Entonces hicimos lo típico en orientación que diseñas charlas para cómo educar bien a tus hijos, no venía nadie. Y los que entraban estaba Pilar en la puerta, casi les empujaba para que entraran. Entonces nos replanteamos, y ahora ¿qué hacemos? Pues vamos a hacerlo al revés. Vamos a crear momentos distendidos de reuniones con las familias y les vamos a preguntar qué necesitan, qué quieren, qué les puede ofrecer la escuela, y esto lo realizamos con un grupo de mamás, que venían a momentos de encuentros informales. Es cierto que si tú convocabas a una reunión, a una hora determinada y un día determinado, no venían. Entonces, aprovechamos estos momentos informales con distintos grupos. Cuando ellos venían, nos sentábamos de forma distendida. Escuchamos sus necesidades, y una de ellas fue la costura. Entonces así nace lo que es ahora el taller de costura.

Luego una profesora, lo que empezó a hacer, fue convocar a las familias a primera hora de la mañana, ninguna de nuestras familias en aquel momento estaba incorporada al mundo laboral, entonces venían y a primera hora de la mañana subían con sus hijos e hijas a compartir un aula, a compartir una clase de matemáticas, a compartir una clase de lengua, y se sentaban. De esta

forma, el niño o la niña estaba acompañado de papá, mamá o los dos, y se impartía una clase. Vimos que esa estructura funcionaba y lo que hicimos fue impulsar ese tipo de reuniones tutoriales en esa línea. Lo que veíamos es que las familias vienen cuando pueden escuchar a sus hijos, no cuando nos vienen a escucharnos a nosotros.

Otra estructura que empezamos con el tiempo fue lo llamábamos una comisión de convivencia, que luego resulta que ha aparecido esa comisión por normativa. Convocábamos a familias, alumnado y a profesorado y se presentaban los proyectos de centro. Siempre trabajando en la línea basada esos principios de escucha activa, de liderazgo apreciativo, esa mirada inclusiva. De esta forma, las familias veían que esta escuela es un centro abierto.

Posteriormente, empezamos a diseñar las nuevas estructuras participativas que tenemos, en las cuales las familias pueden entrar y disfrutar del aula, pueden participar en las estaciones de aprendizaje, la dinámica del World Café, el foro de transformación, en la radio participan.

Hemos conseguido que las familias, actualmente, son uno más. Tienen también la capacidad de poder decir y presentar proyectos. El foro de transformación es un lugar donde ellos vienen y presentan proyectos y sus proyectos también se llevan a cabo.

Ahora somos una escuela donde el nivel de participación es éxito total ante cualquier propuesta que tú plantees es éxito total y absoluto. El equipo de infantil monta estaciones con las familias, y los niños y niñas junto a sus familias circulan por las distintas estaciones. Se suele terminar con una comida en la que cada familia trae cositas típicas de su cultura de su gastronomía. Son muchos momentos de encuentro. La escuela ha generado las claves para que la participación sea importante y para que todas las personas sean escuchadas. Esto se ve en el despacho, cuando entra una persona se paraliza todo, lo importante es escuchar. Nos encontramos con la suerte de que confían en todo lo que les decimos y cuando se marchan de aquí siguen confiando y siguen viniendo para pedir ayuda, para pedir consejo, para apoyo, etc. Eso llena mucho es muy bonito.

Hay mucha reflexión dentro de este proceso de participación de las familias, mucha formación. También, al tratarse de un centro de especial complejidad, formamos parte de este grupo de centros en los que las plazas se cubren por comisión de servicios. Es cierto que la comisión de servicios está muy bien, pero tiene que venir acompañada de un proyecto de centro bien elaborado. En este colegio, está perfectamente definido cuál es el proyecto de centro. El proyecto de centro va evolucionando con el tiempo, va cambiando. Y ahora se van incorporando personas nuevas, profes nuevos, que no han conocido nuestra historia. En el curso pasado, trabajamos muchas dinámicas para conseguir que todo el profesorado conozca nuestra historia. Porque todo lo que hacemos tiene su sentido en el marco de nuestro recorrido y de

nuestra historia. Hay una serie de hitos muy importantes que es necesario dar a conocer a toda la comunidad educativa.

Se ha hecho un proyecto muy bonito llamado “Miradas”. Este proyecto es un ejemplo de cómo vemos la diversidad en el centro. Este proyecto cuenta la historia de 12 familias del centro. Cuentan sus vidas, sus experiencias, sus problemas, etc. Detrás de cada mirada hay una historia de vida, por lo que se ha fotografiado a las 12 familias del centro, para finalmente realizar una exposición con las fotografías y las historias de la familia. Y esa exposición ¿qué es lo que busca? Poner en valor la diversidad, hay que conocer las historias de vida que tiene cada familia cuando llega a España para saber ponerse en su lugar. Y hay historias de vida que sobrecogen cuando tú las escuchas. Entonces, la idea es sensibilizar sobre el valor de la diversidad y como la diversidad no es un problema, sino es una oportunidad que permite desarrollar la capacidad de empatía, solidaridad, para formar y construir un mundo que sea más justo y más solidario. Y por otro lado, pretende poner en valor el trabajo colaborativo.

**Alumna:** ¿Cómo se trabaja desde la dirección para fomentar una cultura escolar inclusiva entre el claustro docente?

**Directora:** Con el modelo de liderazgo apreciativo. Ponemos mucho el foco en el liderazgo apreciativo. Primero, como equipo directivo tenemos muy claro, nuestro diseño de cultura y de proyecto de centro porque lo hemos trabajado mucho y porque hemos visto un impacto. Hemos visto que las tasas de fracaso escolar del 95% se traducen en unas tasas de éxito del 75-80% en sexto de primaria. Hemos visto como el nivel de participación de las familias es muy alto y como se involucran en el proceso educativo de sus hijos desde la medida de sus posibilidades en muchas ocasiones. Hemos erradicado el absentismo, de un 45% que había anteriormente en primaria, ahora nos movemos alrededor de una tasa de un 5-6%. En relación con el clima de convivencia, de una conflictividad tremenda, de alrededor de un 45%, ahora nos encontramos con un porcentaje de un 3% de conductas disruptivas. Está bastante bien. Hemos dado la vuelta totalmente. Entonces, hay algo muy importante. Ahora tenemos familias que han sido educadas con nosotros. Y lo que estamos viendo es que su modelo educativo es diferente, porque ya no educan como han sido ellos educados. Porque no conocían otra manera de hacer.

El uso del lenguaje positivo, el refuerzo positivo, la importancia de venir a la escuela, la importancia de buscar un refuerzo fuera del horario escolar. Eso ha cambiado. Un indicador muy significativo es que antes el 0% de las familias de etnia gitana de nuestras familias estaban incorporadas al mundo laboral y ahora el porcentaje total es de un 24% de familias que están

incorporadas al mundo laboral. Esta es la clave para romper las barreras de la exclusión. Empezamos a trabajar un proyecto relacionado con que quiero ser de mayor porque lo que querían ser, en general, era lo que ellos han visto, es decir era recoger chatarra y las mujeres querían reproducir el modelo tener hijos y ser amas de casa joven. Hemos conseguido romper esos estereotipos, con lo cual como equipo directivo trabajamos desde este liderazgo apreciativo.

El primer día de claustro, al inicio del curso, se basa en un círculo de diálogo, para comentar las líneas y la metodología del centro. Siempre se incorporan nuevas personas. De 120 alumnos y alumnas hemos pasado a 380. Una situación que anteriormente no era fácil, porque aquí nadie quería venir, nadie quería escolarizarse. Y las familias migrantes que antes venían lo hacían forzadas, porque no tenían plaza en el centro que habían solicitado, la administración los traía aquí, y cuando llevaban un tiempo se marchaban porque veían unas actitudes xenófobas muy fuertes. Hasta que, finalmente, hemos logrado que el centro sea un espacio seguro, que el espacio sea un espacio seguro para todos y para todas y sea un lugar de oportunidades donde en otros centros no van a tener. Ese cuidado, ese escucha, ese cariño, ese vínculo emocional que hemos generado es el que hace que hayamos conseguido esto. Entonces lo que hacemos es trasladar al equipo, al resto de equipo docente, el porqué de nuestro proyecto y el para qué.

El primer día de claustro, como ya he comentado siempre hacemos un círculo de diálogo. ¿Por qué? Porque queremos poner en valor nuestras fortalezas. Después de la pandemia, por ejemplo, sufrimos mucho, y la pregunta que lanzamos en el círculo de diálogo, fue ¿qué aprendizajes hemos realizado durante la pandemia que nos pueden servir como factor de protección para afrontar un curso que iba a ser muy complejo? El siguiente círculo de diálogo, se planteó siguiente la pregunta, ¿qué fortaleza puedes aportar tú al proyecto de centro o cuáles son las fortalezas de nuestro proyecto educativo? De esta forma tu invitas a las personas que llegan a decir varias propuestas y metodologías nuevas. Desde el equipo directivo siempre buscamos estamos muy atentas a la detección de los talentos de toda la comunidad. Y un talento no se puede quedar solo para uno. Ese talento tiene que volcarse para el bien común. Si tú eres una experta en aprendizaje de servicio, tú vas a conseguir difundir esa metodología. Si tú eres un experto en docencia compartida, pues vamos a abrir tu aula.

Favorecemos mucho la apertura de las aulas, para que haya un aprendizaje mutuo de las personas que tenemos al lado. Para ello, es necesario buscar muchos momentos de escucha y de trabajo reflexivo. El enriquecimiento que supone estar aquí es increíble, porque te estás nutriendo constantemente de experiencias y proyectos.

Aquí todos conocemos a todo el alumnado. Todo el mundo conoce lo que le pasa a cada alumno, y eso no podemos perderlo. Antes éramos un cole pequeño de una vía y era más fácil. Es verdad que ahora hay mucho más volumen de trabajo, que las aulas son complejas, son muy numerosas, muy diversas, pero esa esencia de proximidad nunca la podemos perder.

**Alumna:** ¿Qué tipo de apoyos o recursos externos (instituciones, programas, servicios sociales), están presentes en el centro para facilitar la inclusión?

**Directora:** Este barrio tiene el índice de vulnerabilidad más alto de toda la ciudad, según un estudio que se realizó hace dos años de toda la ciudad. Con lo cual, se hace evidente los pocos recursos que existen. Eso lleva a que el ayuntamiento, desde hace muchos años generó un plan en este barrio, llamado el Plan Integral, que nos ofrece una serie de recursos importantes para cubrir las necesidades del alumnado a las cuales el centro no puede llegar. Nos ofrece ofertas culturales y artísticas, nos dota de recursos, por ejemplo, todo el plan que tenemos de formación en competencia digital, el proyecto Hilvana, que es un proyecto de emprendimiento femenino textil de carácter social, en el cual, una fundación es la que sustenta económicamente el proyecto. Tenemos colaboraciones con la Caixa, que nos han cubierto el coste de estos profes tecnológicos, para que el alumnado imparta tecnología y robótica. Trabajamos con otros centros, con la universidad, con la Fundación Botín, que tiene un programa de educación responsable, en la línea emocional. Colaboramos, con múltiples instituciones como la Fundación Cotec, trabajamos con Escuela 21, con UNICEF, etc. Y algo muy importante también, que hemos conseguido, ha sido convertirnos en un centro de referencia formativo, donde hacemos mucha formación para otros centros educativos. Empezamos, el equipo directivo, a hacer formaciones, pero ahora en la línea de sumar los talentos y de poner en valor el trabajo que hace cada docente, tenemos un grupo de 12-14 personas que están haciendo formaciones en docencia compartida, en educación emocional, en distintas metodologías y están formando a otros centros educativos.

El optimismo y la mirada positiva siempre ha estado presente en el centro, y siempre hemos buscado el lado positivo de las cosas para poder avanzar. Aquí el éxito individual no existe. El centro se basa en la idea de a nutrir a todo el mundo, a formar a todo el mundo. Necesitamos a las familias, necesitamos al alumnado, necesitamos al oficial de mantenimiento, a las cocineras, las monitoras, todas las personas del pie, toda la comunidad. Aquí, la comunidad, cuida a la comunidad. He vivido todo el proceso de cambio del centro, he vivido muchos momentos muy críticos, muy complejos, pero también muy bonitos.

Es muy importante el proceso de autoconstrucción. Cuando yo te hablo de “vive tu escuela, atrévete a cambiar” es un proyecto que lo hemos autoconstruido pero ¿cómo lo hemos autoconstruido? con muchas formaciones externas, siendo muy críticas, con todas esas formaciones, teniendo claro qué es lo que realmente tiene sentido en nuestra línea de centro y lo que no tiene sentido.

**Alumna:** ¿Cómo participa la comunidad educativa (familias, asociaciones, entorno) en las iniciativas inclusivas del centro?

**Directora:** La escuela se ha convertido en un espacio de aprendizaje, no solo para el profesorado. La escuela es un espacio de aprendizaje para el alumnado, pero también es un espacio de formación para las familias.

En el marco de participación de las familias distinguimos dos estructuras; las estructuras participativas y las estructuras formativas.

Hilvana por ejemplo, es un proyecto de formación, que está permitiendo que estas mujeres adquieran un certificado de profesionalidad. También vienen mamás con desconocimiento del castellano, tenemos dos grupos de voluntarias que vienen a Castellano. A las nueve de la mañana, cuando dejan a sus niños en el cole, vienen con sus niños. Tenemos dos niveles, el nivel más avanzado y el nivel inicial. Tenemos cuatro personas voluntarias que están llevando esos grupos.

Por otro lado, tenemos como estructura participativa, el foro de transformación. Es un espacio donde participan las familias, el alumnado de los círculos de igualdad, medio ambiente, equipo de ayudantes mediadores y profesorado, equipo directivo y coordinadores de cada equipo didáctico. Nos reunimos tres veces al año, una vez por trimestre, para plantear, presentar proyectos de centro, compartir esos proyectos y detectar nuevos proyectos, nuevas necesidades, plantear propuestas. Además, las familias participan en todos los talleres que se realizan en los distintos niveles. Participan en las metodologías de las estaciones de aprendizaje. Participan en la fiesta de las familias, participan en el festival de la convivencia, el carnaval, aquí hay puerta abierta para cualquiera, en los proyectos de centro también se les involucra a las familias. Confían en nosotros.

**Alumna:** ¿Cuáles han sido los desafíos que has podido encontrar en estas prácticas?

**Directora:** Dar respuesta al altísimo nivel de necesidades que teníamos es muy importante. Yo cuando llego aquí un momento como orientadora, había mucho apoyo individualizado para aquellos niños que tenían las necesidades más graves. Pero ¿qué ocurría? Que todos los niños

que tenían necesidades no eran atendidos. Entonces las respuestas no pueden ser individuales. Las respuestas tienen que ser colectivas, pero con sentido. Ese es un reto muy importante.

Otro reto muy importante que hemos tenido es ganarnos la confianza de las familias. Ganar la confianza de las familias ha supuesto unos procesos como muy pasito a paso, muy pasito a paso, muy pasito a paso para ganar su confianza.

Otro reto importante ha sido que las familias pusieran en valor la escuela y lo importante que es la escuela en sus vidas. Una familia que llegó al cole hace años decía yo aquí he entendido que la educación no es obligatoria, la educación es necesaria para mis hijos. Si tú entiendes la educación como obligatoria porque tienes una ayuda económica de servicios sociales y te están pidiendo que traigas a tus hijos al cole? ¿Por qué? ¿Para recibir la ayuda? No. Tú tienes que traer a tus hijos al cole. ¿Para qué? Para que tus hijos prosperen y para que puedan tener una mejor calidad de vida de la que tú tienes y se puedan incorporar al mundo laboral.

Otro reto muy importante ha sido elevar expectativas de futuro. Los gitanos tenían un lenguaje muy limitante, muy limitante y muy estereotipado; “los gitanos somos así” “los payos no tienen sangre”. Estos estereotipos se han ido erradicando por completo gitanas que cambiaba se estaban apoyando y ahora esos estereotipos se han erradicado. Esas frases ahora no se escuchan.

Construir una cultura de centro, eso es un reto. Eso es un reto muy importante. Y también, es un reto conseguir llegar a muchas instituciones y conseguir tantos apoyos económicos, institucionales para poder tener una serie de recursos que nos permita compensar esa carencia que aquí, pues cuando van a una salida educativa ellos pagan una parte, por ejemplo.

Y luego el reto de transformar un centro gueto. Hemos tenido que ir haciendo unos procesos de elaboración, de apertura mental, de cambio mental, de reflexión. No es fácil pero me hace muchísimo la pena.

#### **ENTREVISTA docente auxiliar:**

**Alumna:** Buenos días, soy Marta Salva Gasión, estudiante del Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza, y actualmente me encuentro realizando mi Trabajo de Fin de Grado (TFG).

En el análisis de las prácticas creativas e inclusivas en contextos escolares de especial dificultad. (participación de todo el alumnado, tenéis en cuenta sus intereses, sus vidas). Para ello, estoy llevando a cabo una serie de entrevistas a docentes que trabajan directamente en este tipo de entornos. La información recopilada de la entrevista será tratada con confidencialidad.

**Alumna:** ¿Podrías contarnos cómo es el contexto del aula en la que trabajas?

**Auxiliar:** Pues es un alumnado con mucha diversidad, existe una gran cantidad de países de procedencia y etnias distintas que acuden al centro. Es curioso, porque estos niños vienen con muchísimos temas de casa. En el centro lo que intentamos buscar es ayudarles a gestionar toda esa erosión de emociones que tienen. Nos podemos encontrar todo tipo de alumnado a la hora de llegada al centro, como por ejemplo, hay una gran cantidad de niños que no les apetece venir al colegio, principalmente porque están en casa muy conectados con las redes sociales, hay otro tipo de alumnado que quiere venir al colegio porque siente un aprecio, un apego, una seguridad, un cariño y sienten el centro como su lugar seguro. Principalmente lo que hacemos en el centro es escucharlos y acompañarlos.

**Alumna:** ¿Qué tipo de diversidad (cultural, funcional, socioeconómica, etc., predomina entre el alumnado?

**Auxiliar:** Como ya he nombrado anteriormente, el principal tipo de diversidad que existe en el aula es una diversidad cultural. Aunque concretamente, en el aula de 5 años, existe una gran diversidad de personalidades potentes. Por lo que son, una clase bastante intensa.

**Alumna:** ¿Cuáles son los principales retos a los que te enfrentas en tu aula?

**Auxiliar:** Yo, como auxiliar, el principal reto que me encuentro es el autismo. Son personas que necesitan un acompañamiento muy individualizado y una ayuda para gestionar todo ese tipo de emociones que no saben controlar ellos en la gran mayoría de su vida. Hay veces que los ambientes les superan y están muy nerviosos, necesitan salir del aula. Una vez que se regulan volvemos al aula y lo que hacemos es intentar que este tipo de niños se incorporen al aula con el resto de los niños para que sea un alumno más. Buscamos intentar que estos alumnos lleven el mismo ritmo que los demás, aunque les cueste un poquito más. Se les intenta hacer adaptaciones en las actividades. El perfil de TEA que tenemos en esta aula es una niña muy capacitada para adaptarse e intentar, con lo cual ella puede seguir el ritmo de la clase.

**Alumna:** ¿Tienes en cuenta sus intereses y experiencia? ¿Cómo lo haces?

**Auxiliar:** Si que se busca estar atento y escuchar al alumnado en sus gustos, preferencias, en todo lo que necesita, etc. Esto yo lo llevo a cabo sobre todo durante la primera hora de la mañana, que como ya he nombrado es cuando llegan con las emociones más revueltas y con muchas más necesidades.

Es muy importante el tipo de vida que llevan fuera del aula y también es muy importante que los acompañen desde casa. Para que el crecimiento dentro del aula se note, sea muchísimo más evolutivo y funcionen bien es muy importante el trabajo y la estimulación en casa. Esto, en la mayoría de los casos, no es así. Por lo que la evolución en la clase, a nivel general, es muy lenta. No hay un acompañamiento, no hay un seguimiento por parte de los padres, el estar con ellos y ayudarlos. Sobre todo, destacan los problemas a nivel emocional, no saben gestionarlos.

**Alumna:** ¿podrías darnos algún ejemplo concreto de una actividad innovadora o diferente que haya funcionado especialmente bien

**Auxiliar:** Hace poquito, ambientamos un aula con luces azules y utilizamos objetos brillantes, fluorescentes. Todo el alumnado pudo participar en la actividad, incluso la niña TEA, intentamos hacerle ambientes para que ella se intente relajar. Creamos ese ambiente con luz azul, pusimos música relajante. Este espacio consiguió que el alumnado se sintiera relajado y que ellos mismos se autorregulasen emocionalmente.

**Alumna:** ¿Para estas prácticas colaboras con otros docentes? ¿Y con las familias?

**Auxiliar:** Al ser la docente auxiliar, colaboro con las docentes del aula para facilitar el aprendizaje y el progreso de todo el alumnado del aula. Nosotras, como auxiliares, es cierto que la conexión con las familias es mínima. Chay algún tipo de reunión con una familia en concreto, pues sí que solemos estar presentes para ofrecer y dar información a los padres, pero también para que familia y escuela trabajemos en la misma dirección con el alumnado. Aunque, principalmente, la comunicación la tiene el tutor de la clase con las familias. Las familias participan en el aula de distintas maneras. Ya sea en las entradas al colegio todas las mañanas, en las entradas relajadas que se hacen en esta aula, en diferentes proyectos o actividades que se realizan en el aula, como el carnaval o el día de las familias.

**Alumna:** ¿Cuáles han sido los desafíos que has podido encontrar en estas prácticas?

**Auxiliar:** Yo me he encontrado situaciones en las que los niños vienen al aula y no quieren entrar en una actividad, o directamente suelen apartarse de la actividad. En el momento que tú le acompañas, le escuchas, y consigues que él sienta que tú lo miras a la cara o haces un gesto

de tocarle, tú ya consigues meterte en su mundo. En base a mi experiencia, es la manera de podértelo llevar a la actividad que estás haciendo. Primero tienes que entrar en el mundo del niño y después hablando, te lo puedes llevar a la actividad.

**Alumna:** En tu opinión, ¿qué necesita un docente hoy en día para ser verdaderamente inclusivo y creativo en su práctica diaria? (participación de todos)

**Auxiliar:** Pues un docente primero lo que necesita es que sea vocacional. Tienes que sentirlo y sobre todo pensar en querer ayudar a los niños de una forma o de otra.

Principalmente yo pienso que el niño tiene que ser la prioridad en la clase a nivel general y que a través de escucharlos a ellos puedes llegar a controlar una clase.

Si tú escuchas a los niños y les das herramientas, llega un momento que ellos gestionan ese tipo de problemas. El docente, a través de la experiencia y el conocimiento de cada alumno o alumna, consigue este proceso, y poco a poco se controla más el aula.

#### **ENTREVISTA MAESTRA PT:**

**Alumna:** Buenos días, soy Marta Salva Gasión, estudiante del Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza, y actualmente me encuentro realizando mi Trabajo de Fin de Grado (TFG).

En el análisis de las prácticas creativas e inclusivas en contextos escolares de especial dificultad. (participación de todo el alumnado, tenéis en cuenta sus intereses, sus vidas). Para ello, estoy llevando a cabo una serie de entrevistas a docentes que trabajan directamente en este tipo de entornos. La información recopilada de la entrevista será tratada con confidencialidad.

**Alumna:** ¿Podrías contarnos cómo es el contexto del aula en la que trabajas?

**Maestra PT:** Bueno, en mi caso, al ser PT, estoy en toda la etapa de infantil y es verdad que en todas las clases, generalmente, el contexto suele ser muy similar. Más o menos la mitad del alumnado pertenece culturalmente a la etnia gitana y la otra mitad suelen ser de África, Marruecos, etc. Tanto en tres años como en cuatro como en cinco de distribución cultural son muy similares.

En el caso de cinco años, es verdad que el alumnado asiste más a clase, que en tres añitos, por ejemplo, los alumnos tienen más faltas de asistencia.

Los contextos son muy similares, a la hora de trabajar, te facilita el poder tener en cuenta las características culturales de estos alumnos, el contexto que les rodea a ellos en casa, fuera del

colegio, las necesidades que tienen luego dentro del aula para poder atenderlos y hacer actividades que sean funcionales y útiles para ellos.

Y en mi caso como PT, dentro de los alumnos que yo atiendo, principalmente se trata de un alumnado autista, tanto de tres años como de cuatro y cinco años. Estos niños son de etnia gitana.

Las necesidades de cada alumno o alumna cambian mucho porque, claro, dentro de la etnia gitana o de las familias con las que estoy trabajando más mano a mano, hay familias que colaboran mucho y el contexto te lo pone muy fácil porque trabajas en la misma línea y entonces en los alumnos ves los avances mucho más significativos, y con otros alumnos vemos que las familias que no es que valoren menos el hecho de venir al colegio o no, pero yo creo que los quieren sobreproteger y entonces culturalmente ellos piensan que lo mejor es tenerlos en casa y no están favoreciendo el progreso de este alumno.

Pero bueno, el contexto que rodea a la etapa de infantil y a los alumnos con los que yo trabajo es lo que digo, muy similar culturalmente. Además las clases están muy repartidas entre estas entidades y culturas.

**Alumna:** ¿Qué tipo de diversidad (cultural, funcional, socioeconómica, etc., predomina entre el alumnado?

**Maestra PT:** Cultural sí, lo que ya hemos dicho, y socioeconómica, tiende a ser un nivel medio bajo. Las familias gitanas sí que suelen tener una economía más bajita porque culturalmente se tiene mejor visto que trabaje el hombre y la mujer sea la que está en casa con los hijos, entonces claro, la economía de estas familias es la que es. En el caso de las familias de estos países trabajan tanto la madre como el padre. Aunque, en el caso de las familias marroquíes y de África hay más mamás árabes que están en casa. A pesar de que trabajen los dos, las economías, en general, de las familias del centro, suelen tirar a la baja.

**Alumna:** ¿Cuáles son los principales retos a los que te enfrentas en tu aula?

**Maestra PT:** En concreto en el aula de 5 años, me voy a centrar un poco en hablar con el alumno que tiene trastorno del espectro autista con el que trabajamos. Mi mayor reto es conseguir un mínimo avance con él que sea funcional, porque estamos hablando de un alumno, como he dicho, de etnia gitana. En este caso en concreto es una familia que considera que es mejor que esté en casa a que venga al colegio con continuidad. Entonces, ahora, se le está haciendo ver la importancia que es que él venga al cole para poder ir consiguiendo pequeños

pasos y progresos con este alumno. Estamos consiguiendo que lo traigan más días, pero aun así las faltas de asistencia son muchísimas. Entonces mi gran reto es conseguir un trabajo en el que yo me sienta realizada y veamos en él, avances y beneficios para el alumno. Y bueno, pues está siendo un reto bastante importante, porque además es un alumno que a pesar de que esté en casa, el nivel de estimulación que tiene es muy bajo. Entonces estamos hablando de un alumno con trastorno del espectro autista bastante dependiente, no tiene comunicación, no tiene lenguaje, tampoco hace uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, y partimos de un nivel cognitivo muy, muy, muy bajito. Ósea, podríamos hablar como de etapa de bebé. Entonces, con él lo que trabajamos principalmente es todo muy sensorial, mucha estimulación sensorial y conseguir permanencia en alguna actividad por un mínimo tiempo de, o sea, minutos, escasos minutos.

Nuestro objetivo está siendo lograr que permanezca haciendo algo, jugando con algo, un mínimo tiempo. Y lo que decimos, pues como el alumno viene un día y luego falta diez, pues el progreso está siendo muy lento y eso es un gran reto.

**Alumna:** ¿Tienes en cuenta sus intereses y experiencia? ¿Cómo lo haces?

**Maestra PT:** Sí que se tiene en cuenta. En mi caso en concreto es la base tener en cuenta. Principalmente, se tiene en cuenta el contexto del alumnado, es decir, es importante conocer a sus familias y sus vidas fuera del aula. Así, se llega a comprender de una forma más correcta los problemas emocionales de los niños. Hay días que vienen más nerviosos, más tristes...

Y sobre todo a la hora de realizar actividades con el alumnado, es importante tener en cuenta sus intereses, para que las actividades sean más motivadoras y los niños se impliquen de forma más activa. En general, con el alumnado de esta clase, suele funcionar muy bien las actividades y propuestas activas. Son niños que requieren de mucho movimiento, y es cierto que necesitan moverse. En relación con el alumno TEA, vemos que sus intereses están centrados en las actividades sensoriales, por lo que buscamos plantear con las actividades con agua y trasvases, cajas sensoriales, bolas de agua, espuma, etc.

**Alumnas:** ¿podrías darnos algún ejemplo concreto de una actividad innovadora o diferente que haya funcionado especialmente bien

**Maestra PT:** Sí, mira, pues por ejemplo, el otro día con todos los alumnos tienen trastorno del espectro autista, que estamos trabajando todo esto sensorial, conseguimos que el niño TEA de esta aula se focalizase un poco más en la actividad. Estuvo tocando la espuma, se descalzaba y metía los pies en el agua, pisaba después la alfombra.

Entonces, bueno, pues ahí vimos que el objetivo de permanecer en la actividad, por unos minutos lo estábamos consiguiendo.

Luego, a nivel más inclusivo, se hacen actividades internivelares con toda la etapa de infantil todos los viernes de forma fijada en el calendario. Y luego, esporádicamente, a lo largo de la semana, se van programando también alguna actividad internivelar. Pero en los viernes, por ejemplo, se hacen actividades también para poder incluir a estos alumnos niños con trastorno del espectro autista, con luz negra, o con mesas sensoriales, con rincones que son muy estimulantes para ellos a través de pintar con las manos, o de masajes, con música...

Se ambientan todos los talleres que se hacen para que estén funcionales para todos y estos alumnos puedan realizar la actividad igual que sus compañeros de una forma inclusiva. Y funcionan bastante bien.

**Alumna:** ¿Para estas prácticas colaboras con otros docentes? ¿Y con las familias?

**Maestra PT:** Sí, en mi caso la colaboración con los tutores es plena porque al final se trata de eso, de hacer lo mismo que hacen dentro del aula pero adaptándolo a los alumnos. Se está trabajando continuamente con los tutores de las diferentes clases, las actividades se hablan, se programan, se adaptan...

Esto también se realiza con las familias también porque al final necesitas esa colaboración mano a mano con ellos. Más en el caso de estos alumnos que tienen necesidades porque tienes que trabajar en la misma línea para que este progreso sea real. Al final no tiene sentido que tú en el colegio estés haciendo hincapié en unas cosas y te planteas unos objetivos y luego si salen fuera del cole en casa hagan todo lo contrario porque entonces esa rutina o esas normas que tú estás estableciendo se dispersan y no se consigue lo que quieres.

La realidad, pues hay con familias que esto funciona muy bien, la comunicación es real, se trabaja verdaderamente en la misma línea y el progreso se ve claro. Y con otras familias pues cuesta un poco más, necesitas reunirte más veces con la tutora para que se note esa realidad que tú le quieres transmitir desde el cole a la familia, para que vean la importancia de lo que tú les estás comentando. Entonces, bueno, pues ahí con familias te cuesta un poquito más, pero como hemos dicho, poco a poco al final todo se va consiguiendo.

**Alumna:** ¿Cuáles han sido los desafíos que has podido encontrar en estas prácticas?

**Maestra PT:** El desafío más importante es la asistencia. Al final son alumnos que necesitan unas rutinas muy claras, necesitan que se trabaje siempre de la misma manera, siguiendo la misma línea de trabajo. Cuando tú notas que hay una falta de asistencia tan grave, todo se complica mucho más. Para mí el verdadero desafío es la asistencia de estos alumnos que ojalá pudiera ser más continuada para que su progreso se viese y nuestro trabajo fuese más enriquecedor para nosotros, porque es verdad que a veces te frustras un poco, porque tú te programas cosas, te propones trabajar cosas, te planteas objetivos, y luego ves que por muy mínimos que hayan sido no llegas. Entonces eso es un desafío importante.

También, otro reto muy importante es, que las familias se tomen realmente tu palabra como importante para la educación de sus hijos. Es verdad que de años atrás ahora se ve que el alumno y las familias tienen al colegio mejor visto, sobre todo entre la etnia gitana, pero aún falta un poquito de recorrido para que no sobreprotejan tanto a los niños, es decir, que dejen de creer que lo bueno es dejarlos en casa y los traigan más al colegio.

**Alumna:** En tu opinión, ¿qué necesita un docente hoy en día para ser verdaderamente inclusivo y creativo en su práctica diaria? (participación de todos)

**Maestra PT:** Conocer bien al alumnado. Es verdad, que muchas veces tú llegas a un colegio nuevo o te llegan alumnos nuevos y ya de primeras te planteas cosas o te programas actividades novedosas y llamativas, pero luego llegas al aula y ves que eso no es real llevarlo a cabo con ese alumnado y más en este contexto. Es un colegio que por su diversidad y por sus diferentes etnias y culturas te tienes que replantear muchas veces la actividad, porque al final tú te has planteado una cosa y le tienes que dar la vuelta a la tortilla porque un día te funciona, pero otro día, no. Entonces, ver y escuchar a tus alumnos, es fundamental, ver qué necesitan realmente. Aunque tú pienses, bueno, esto igual ya lo saben, refuézalo, porque a lo mejor necesitan que sigas acompañándolos en ese aprendizaje, necesitas escuchar la voz de las familias, En el colegio tienes que escuchar a las familias, y, como digo, ir en la misma línea y no centrarte ya solo en lo educativo y en el currículo. Es importante atender realmente las necesidades de estos alumnos, porque si no tienes lo básico cubierto, es muy difícil que sigan avanzando en la adquisición de números, de letras, de colores, etc. Primero siempre, lo realmente importante es escucharlos, su estado emocional, que ellos se sientan valorados, que se sientan realizados, porque al final cuando ellos están bien, todo es mucho más fácil. Entonces para mí lo importante y lo necesario, sobre todo en estos contextos, ver y escuchar.

## **ENTREVISTA maestra tutora del aula**

**Alumna:** Buenos días, soy Marta Salva Gasión, estudiante del Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza, y actualmente me encuentro realizando mi Trabajo de Fin de Grado (TFG).

En el análisis de las prácticas creativas e inclusivas en contextos escolares de especial dificultad. (participación de todo el alumnado, tenéis en cuenta sus intereses, sus vidas). Para ello, estoy llevando a cabo una serie de entrevistas a docentes que trabajan directamente en este tipo de entornos. La información recopilada de la entrevista será tratada con confidencialidad.

**Alumna:** ¿Podrías contarnos cómo es el contexto del aula en la que trabajas?

**Maestra:** En general, es un centro que se encuentra en un barrio de una alta vulnerabilidad económica y social, lo que supone que el contexto del aula, es decir, el alumnado que habita en el aula tiene una situación, un contexto familiar muy vulnerable, tanto a nivel económico como social como cultural.

Y esto implica que hay que tener en cuenta muy bien la vida de cada alumno a la hora de diseñar las propuestas que van a tener lugar en el aula y reflexionar muy bien sobre todo lo que sucede y tener muchísimo contacto con las familias, para poder acompañarlos en su proceso de evolución y de desarrollo.

**Alumna:** ¿Qué tipo de diversidad (cultural, funcional, socioeconómica, etc., predomina entre el alumnado?

**Maestra:** La diversidad cultural. En mi aula tenemos alumnos de origen africano, con culturas árabes en su gran parte, tenemos alumnos de origen asiático, y alumnos de origen de Iberoamérica. Estas culturas enriquecen mucho el aula, poniendo sobre la mesa grandes desafíos que conectan con los objetivos de desarrollo sostenible, como puede ser, por ejemplo, todo lo que supone el respeto a los otros, la riqueza que conlleva el venir y el proceder de diferentes lugares. Pone sobre la mesa esas riquezas de dónde vienen y lo que conlleva esos hábitos que desarrollan en casa.

También tenemos alumnos y alumnas que pertenecen al pueblo gitano, es una cultura que tenemos muy de cerca, porque el barrio durante muchísimos años ha tenido una población inminentemente de pueblo gitano. Esto también nos lleva en el aula a enriquecernos y conectar con sus necesidades como pueblo.

Además de la diversidad cultural tenemos diversidad, yo no diría diversidad económica, al final todos pertenecen a un ambiente vulnerable, bien por lo que han padecido sus familias intentando venir aquí y lo que supone la nacionalidad, el trabajo, el ser un extranjero y esto los ha llevado a una situación de vulnerabilidad. Algunos de ellos no tienen trabajo, y esto, pues bueno, supone una dificultad. Hay alumnos que dicen, “mi papá no tiene dinero este mes” o “no tenemos para pagar la luz”. Ellos verbalizan, siendo ya muy pequeños, los problemas económicos que viven en sus casas.

**Alumna:** ¿Cuáles son los principales retos a los que te enfrentas en tu aula?

**Maestra:** El principal reto al que nos enfrentamos en el aula, hilándolo con la pregunta anterior, la situación vulnerable a nivel económico-social del alumnado. Esto hace que muchas veces te falten recursos emocionales para afrontar situaciones en el día.

Entonces yo creo que los niños y niñas cuando vienen al colegio, sabiendo que el colegio es un espacio seguro y de confianza, también es el espacio donde se permiten sacar y poder expresar todo eso que llevan dentro, que muchas veces es esa frustración que no se digiere en el hogar, o debido a tantas dificultades, o la tristeza. Y entonces yo creo que el reto mayor del aula es el acompañamiento socioemocional del alumnado.

Sobre todo porque lo primero de todo en nuestra gran labor es que nuestros alumnos estén en bienestar. Encuentren un espacio al que pertenecer, al que vincularse, donde se sienten queridos, donde se sienten vistos.

Entonces el ver cómo puedes disponer del tiempo de aula para poder llegar a cada uno de ellos y darles esa atención que necesitan, de esa mirada, que a veces vienes de una familia donde tienes cuatro hermanos, vives tu familia de cinco con otra familia en el mismo piso de 50 metros cuadrados. Eso hace que emocionalmente a veces vienes revuelto. Sin duda, el principal reto es siempre el bienestar.

**Alumna:** ¿Tienes en cuenta sus intereses y experiencia? ¿Cómo lo haces?

**Maestra:** Vale, la respuesta por lo que venimos hablando es sí. De hecho yo creo que la educación es vínculo. La escuela, o se sustentarán los vínculos, o no habrá escuela. La escuela tiene sentido porque hay unos referentes y hay unas personas de confianza que ofrecen al alumnado, como decíamos, ese espacio afectivo seguro.

Entonces, ¿cómo tienes en cuenta la vida de cada uno de tus alumnos? Bueno, pues lo primero desde el primer minuto, es interesarte por las vidas del alumnado. Tu coges un expediente y miras de dónde viene, cómo se llaman sus papás, cuántos años tienen, intentas ver cómo son

sus vidas y empezar ese dibujo que vas a seguir trazando cuando luego tengas la primera tutoría y te sientes a su lado con una actitud de escucha activa, abierta a descubrir cuál es su historia, qué han vivido, cuáles son sus sueños, cuáles son sus miedos, que te ayuden a comprender un cachito de lo que ven de su hijo o hija, que tú luego verás esa parte e igual verás otras que podrás seguir construyendo con ellos.

Entonces yo creo que desde el minuto uno el atender al alumnado. Lo que tú has de ser es un gran buceador dispuesto a conocer su mundo.

Entonces para mí ese sería el primer paso, que va acompañado de un contacto con la familia continuo a lo largo del tiempo que tú estés con ese niño o niña. Sobre todo para sentir que familia y tutora y escuela y todas las personas que formamos parte de su acompañamiento y desarrollo somos un equipo que vamos en la misma línea, que es que ese niño o esa niña tengan un desarrollo integral y se sientan bien consigo mismos.

¿Qué más se hace en un aula para dar una atención individualizada? Además de esta pedagogía de la escucha, que se habla mucho en Reggio Emilia, yo creo que una de las cosas que es muy importante ofrecer a los niños es continuamente la disponibilidad.

Y a veces es algo que no se puede decir con estrategias, es la presencia, es el estar en el aula. Ellos sienten que tú estás ahí para ellos. Entonces tú puedes en ese momento estar hablando con otro niño, pero ellos saben que van, te ponen la mano en el hombro y saben que después de que va ese niño, van ellos. Es decir, no nos olvidamos de uno u otro, sino que generamos también sistemas y estrategias que les permiten sentir que nuestra disponibilidad es absoluta para ellos.

Yo creo que también la mirada de cariño, siempre una mirada apreciativa por lo que son y lo que pueden llegar a ser. En educación siempre la mirada es potencial, nunca juzgar, sino potenciar. Entonces esa mirada para mí es muy importante. Luego, evidentemente, eso va vinculado a una programación, va vinculado a un diseño de propuestas, un diseño de actividades, donde tú tienes que tener en cuenta que no todos muchas veces quieren hacer lo mismo a la vez. O sea, el café para todos, no nos vale. Entonces cuando tú diseñas actividades también tienes que tener en cuenta los tiempos, los momentos, los recursos que vas a proponer para este niño, dónde está este niño, dónde está esta niña, y en función de eso, pues decir, bueno, vosotros podéis venir aquí, queréis venir aquí, estos otros podéis hacer esta otra actividad, luego podemos girar, poder estar presente cuando están haciendo también ciertos hitos, muy atento para poder valorarlo y acompañarlos.

Al final es atender sus necesidades universales y ver de qué manera, qué estrategias tienes, qué tiempos y qué actividades para conseguir esa atención a todo el alumnado.

**Alumnas:** ¿podrías darnos algún ejemplo concreto de una actividad innovadora o diferente que haya funcionado especialmente bien

**Maestra:** La innovación yo la entiendo como cambio, mejora, apoyado en investigación, que es sostenible en el tiempo y que es transferible a otros contextos. Teniendo en cuenta que tiene que tener la transferencia, tiene que tener el soporte y el rigor a nivel científico y tiene que suponer una mejora, yo creo que me viene así de pronto el incluir las pausas activas y la psicomotricidad dentro del aula, no exclusivamente en los momentos diseñados para psicomotricidad.

Nosotros hacemos una actividad en clase que se llama entrenamiento de duendes. En el entrenamiento de duendes, el objetivo es que ellos puedan seguirse desarrollando a nivel motor, pero teniendo dos momentos en el día, antes del almuerzo y antes de irse a casa.

El alumnado también es partícipes y protagonistas a la hora de generar los circuitos de desarrollo, no soy yo la única que construye esos entrenamientos, sino que ellos me ayudan a construirlos siendo ellos los creadores del propio juego.

Para mí, es una actividad de mejora porque se apoya a nivel científico en el tema de la importancia de todo lo que es el movimiento para el niño y de la importancia de que ese movimiento esté presente a lo largo de los aprendizajes y de la mañana, tiene transferencia porque se puede transferir a otros contextos y supone una mejora porque ya no es únicamente realizar actividades teniendo en cuenta el descanso y la actividad, sino que incluye una propuesta donde ellos son también constructores, diseñadores del propio juego.

**Alumna:** ¿Para estas prácticas colaboras con otros docentes? ¿Y con las familias?

**Maestra:** Sí. Estas actividades se trabajan con otros docentes porque siempre estamos trabajando en red, dentro del claustro estamos diseñando, compartiendo, reflexionando. También fuera con otros docentes del centro, con personas profesionales por ejemplo que pertenecen a la red de AulaBlog, profesos innovadores, que son personas que están dentro del mundo educativo, maestros de Madrid, de otras comunidades autónomas con los que puedes intercambiar experiencias, y seguir reflexionando sobre cómo mejorar esas propias prácticas que se llevan a cabo.

Las familias tienen las puertas abiertas en el centro en todo momento. Es un colegio que no entiende el trabajo en el aula sin la colaboración de las familias. Y así es que, por ejemplo, los martes en esta clase se hacen talleres con familias donde se disponen diferentes estaciones de aprendizaje con diferentes propuestas y las familias vienen y son parte del aprendizaje de sus hijos y ven cómo aprenden y contribuyen a ello dentro de las propias aulas y estas familias pues van rotando a lo largo de todo el año.

Al mismo tiempo también se les invita a otras actividades que tienen lugar en el centro con otros compañeros y con otros alumnos, no solo en infantil. Y también se trabaja con otros alumnos, por ejemplo nosotros trabajamos con quinto de primaria, también haciendo padrinos lectores, es decir que hay mucha actividad familia-escuela e internivelar y vertical con otros compañeros y profesores y alumnos.

**Alumna:** ¿Cuáles han sido los desafíos que has podido encontrar en estas prácticas?

**Maestra:** El desafío para mí siempre es valorar las propuestas que planteas en el aula. Es decir, tú planificas o reflexionas con otros compañeros antes de llevarla a cabo y una vez que llevas a cabo la propuesta siempre tienes que hacer, redireccionar, y valorar qué recursos, qué interacciones, qué intervenciones, qué instrucciones has de modificar para que la actividad siga evolucionando positivamente.

**Alumna:** En tu opinión, ¿qué necesita un docente hoy en día para ser verdaderamente inclusivo y creativo en su práctica diaria? (participación de todos)

**Maestra:** El profesor creativo e inclusivo siempre debe tener una cualidad o estar dispuesto a desarrollar una cualidad, que es la capacidad de reflexionar sobre tu práctica docente. Estar en continuo contacto con otros profesionales docentes y expertos. Ofrecer siempre profundo respeto a los niños y a las niñas, estar dispuesto a escucharlos y a trabajar en equipo. Solos no somos capaces de resolver ningún reto. La escuela es sinónimo de colectivo, es sinónimo de crear prácticas de código abierto que podamos transferir, que podamos compartir y que podamos crecer juntos.

Los grandes retos que vive la escuela se sustentan en los vínculos y también entre los que generemos entre profesionales. Y además, es muy importante el no juicio a ni a la infancia ni a las familias.

Hay que creer en la persona, creer en ti como profesional, saber que el error va a estar siempre ahí, que somos humanos, somos vulnerables, pero que esos errores con la reflexión te llevan a avanzar, así que a seguir avanzando juntos.