



Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación

**Curso de adaptación: Graduado en Magisterio Educación Primaria
(Mención Pedagogía Terapéutica)**

La participación familiar en un centro de educación especial

Trabajo Fin de Grado

Curso 2014/2015

Alumno: Noel Martín Amaro

Directora: Begoña Vigo Arrazola

Y así te dibujó con verso el gran poeta:

“Humilde, sencilla y dura,

como tierra bien labrada”

Así eras tú, y así te querremos siempre.

Éste es para ti, María.

Resumen

La participación de las familias en los centros de educación especial es un elemento fundamental para potenciar el desarrollo máximo de las capacidades de estos niños. A partir de un diseño de carácter emergente basado en la etnografía, se realiza un estudio en profundidad de un centro de educación especial en la ciudad de Zaragoza. El propósito de esta investigación es doble. De una parte, se pretende explorar la relación entre las familias y el centro y de otra parte, realizar una comparativa con un estudio previo en una escuela ordinaria. Interesa conocer cuáles son los canales de comunicación utilizados entre el centro y las familias y cuáles son las estrategias que utiliza el colegio para fomentar la participación de las mismas. Los resultados indican que, al igual que en el centro ordinario, las nuevas tecnologías son imprescindibles en la relación familia-escuela y que existe un mayor nivel de participación directa en el centro de educación especial debido a las características de su alumnado.

Palabras clave: escuela, familia, relación familia-escuela, educación especial, canales de comunicación, participación, etnografía.

Abstract

Families participation at special education schools is a key element to promote the maximum development of the capabilities of these children. From a design of emergent character based on ethnography, a study was carried out in depth of a special school in the city of Zaragoza. The purpose of this research is double. On the one hand, it aims to explore the relationship between families and the center and on the other, make a comparison with a previous study in a regular school. It wants to know what are the channels of communication used between the center and the families and what strategies used by the school are used to encourage the participation of the same. The results indicate that, as the ordinary school, new technologies are indispensable in the family-school relationship and there's a higher level of direct participation in the special school because of the characteristics of their students.

Key words: school, family, family-school relationship, special education, communication channels, participation, ethnography.

Índice

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	8
1. Estado de la cuestión	11
1.1. La relación familia-escuela	11
1.2. Los centros de Educación Especial	16
1.3. Canales de comunicación y formas de participación de la familia en la escuela	20
2. Propósito y objetivos	23
MÉTODO	24
3. Justificación del diseño	25
3.1. El diseño etnográfico.....	25
3.2. Las fases del diseño etnográfico.....	27
4. Metodología	29
4.1. Metodología cualitativa.....	29
4.2. Técnica utilizada	30
5.1. Contexto	32
5.2. Centro seleccionado	32
5.3. Participantes	33
6. Trabajo de campo	36
6.1. Acceso al campo.....	36
6.2. Permanencia en el campo.....	37
6.3. Salida del campo	40
6.4. Restitución al campo	40
7. Procedimiento de análisis de datos cualitativos	41
7.1. Formación de pre-categorías	41
8. Control de sesgos. Criterios de científicidad.....	42
RESULTADOS	44
9. Análisis descriptivo: formación de categorías.....	45
9.1. Relaciones intra-categoriales.....	45
9.2. Relaciones inter-categoriales.....	46
9.3. Formación de categorías definitivas.....	47
10. Análisis interpretativo: descripción de las categorías	49
10.1. Canales de comunicación	49
10.2. Estrategias del centro hacia las familias	51
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	54
11. Discusión y conclusiones	55

11.1. Los nuevos canales de comunicación en la escuela	55
11.2. Las estrategias para el fomento de la participación de las familias.....	56
11.3. Comparación con el centro ordinario	58
11.4. Limitaciones	60
11.5. Prospectiva	61
11.6. Implicaciones del trabajo	62
REFERENCIAS BILBIOGRÁFICAS	63
ANEXOS.....	66
Anexo I. Registro de observación	67
Anexo II. Fotografías	76

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

Actualmente la relación familia-escuela es un tema muy relevante en la educación, basta con mirar atrás y observar de qué manera ha ido evolucionando el concepto en cuanto a importancia hasta llegar a nuestros días hasta convertirse en sinónimo de educación impartida de manera ejemplar. Un cambio producido en una generación que devuelve a la familia al seno del aprendizaje de sus hijos; donde antes carecía de opinión, hoy vuelve a recuperarla. Hoy en día, las familias son un importantísimo elemento también en todas las escuelas, aspecto que aprovechado de una manera adecuada, puede resultar altamente beneficioso no sólo para el niño, sino también para mejorar el trabajo de los maestros y para la tranquilidad y bienestar de los núcleos familiares.

El sentido que tiene este trabajo de investigación se justifica por dos razones, que van desde lo más estrictamente personal hasta lo más puramente académico.

Siempre he considerado a la familia un elemento esencial en el desarrollo de cualquier persona, siendo el pilar fundamental al que acudir en cualquier momento de duda, de tristeza, de malestar... pero también en las alegrías y en los mejores momentos la familia está ahí. En este trabajo se hablará de familias cuyos hijos poseen necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que es dentro de este núcleo donde estos niños con estas características se tienen que sentir más apoyados. Y son estas familias las que tienen que motivar y estimular desde casa o desde el propio centro para que así su hijo/a muestre auténticos progresos en su educación y en su vida diaria.

La influencia de la familia sin duda es un aspecto llamativo y considerable en el ámbito de las Ciencias Sociales, ya que desde el punto de vista del paradigma cualitativo kuhniano cada persona es única e irrepetible. Su entorno y las personas que la rodean son claramente fundamentales en la vida y en sus experiencias, que acumulará a lo largo de su existencia y por las cuales podría tomar unas decisiones u otras en el futuro. Es por ello que la familia resulta claramente fundamental.

No obstante, también es imprescindible el papel de la escuela, un espacio donde el niño comenzará su aprendizaje académico y donde también comenzará a experimentar el fenómeno de la amistad. El término escuela también abarcará a los centros de educación especial, presentes en este trabajo. Es allí donde hará sus primeros amigos y también encontrará a los primeros adultos que no son sus padres, imponiéndose como figuras de autoridad.

Ambos (familia y escuela) son fenómenos únicos y fundamentales en la vida humana, que no dejan de ser estudiados desde múltiples perspectivas.

He decidido también llevar a cabo este trabajo con la intención de continuar el trabajo de fin de Máster llamado “*La participación de las familias en la escuela: un estudio etnográfico*” que yo mismo realicé el curso pasado; este estudio supone una oportunidad nueva de observar cómo funciona la mencionada participación en un contexto diferente al estudiado. He ahí el que este Trabajo de Fin de Grado sea un pequeño estudio habiéndome trasladado al propio campo y no limitándolo exclusivamente al campo teórico.

Se podría decir que mi curiosidad personal sobre el tema y también la razón meramente práctica como es la oportunidad de ampliar mi investigación, han sido las razones fundamentales para finalmente decantarme hacia la realización de este nuevo trabajo sobre las familias y sobre su implicación en la escuela.

Como razón final, este estudio tiene un objetivo en sí mismo que es su propia elaboración, ya que supone la elaboración del Trabajo de Fin de Grado para poner el broche al curso de Adaptación al Grado con mención en Pedagogía Terapéutica realizado este curso. Es cierto que esta nueva recogida de datos sirve para incorporarlos a la investigación más amplia antes mencionada y también, por supuesto, para esta nueva investigación. Asimismo, servirá para el colegio en cuestión, para sus “habitantes”, para la revisión de su propia práctica, para relacionar la dimensión teórica y la práctica y en última instancia para su desarrollo profesional.

Con este breve prólogo pretendo aclarar la relevancia del tema y el porqué del estudio, una breve presentación para contextualizar este trabajo y para que el lector pueda iniciar su lectura con la mayor fluidez posible.

El autor.

1. Estado de la cuestión

Este trabajo comenzará con una revisión del estado de la cuestión de la participación de la familia en la escuela a partir del análisis documental realizado en diferentes bases de datos (Dialnet, Eric, Web of Knowledge...). De este análisis se destacan varios núcleos de interés: la relación existente entre familia y escuela, los cambios en la historia sobre este concepto, los canales utilizados entre ambos y también la educación especial la participación de las familias en ella y sus centros específicos, ya que será el contexto de esta investigación.

1.1. La relación familia-escuela

La relación entre la familia del alumno y la escuela en la que se encuentra es fundamental para la educación del mismo. Una correcta coordinación entre tutor/a y padres supone un gran paso para el desarrollo del niño tanto dentro como fuera del centro educativo. En este apartado se hablará de la evolución de la familia con sus correspondientes cambios, de las relaciones que poseen (y poseían) éstas con la escuela y de cómo se estructura esta relación en los colegios.

1.1.1. Modelos de relación entre familias y escuela

En el proceso de desarrollo del niño son muchos los factores que influyen y que tomarán parte, que influirán a la hora de formar la personalidad, que inculcarán una serie de valores y que, directa o indirectamente, incitarán a la joven persona todavía dependiente a tomar unas decisiones u otras.

Durante la etapa de la Educación Primaria (6 a 12 años), el niño se desarrollará fundamentalmente en dos ambientes diferentes (Sánchez y García, 2009): la escuela y el hogar, con sus moradores correspondientes, es decir, en el primer lugar nos encontraremos con otros compañeros, maestros y otras personas diferentes de las que se encontrarán en el segundo núcleo, su familia. Tales instituciones son las dos realidades más importantes para el niño, donde mayor parte del tiempo pasará y donde comenzará a interactuar con el resto de los seres humanos que le rodean. Por ello deberán trabajar conjuntamente para lograr un desarrollo óptimo de su persona al completo. Aunque únicamente no se beneficiarán de esta unión los propios niños, también se verán mejoradas la propia institución escolar y las propias familias después de experiencias interactivas satisfactorias. Habrá que diferenciar,

claro está, en los diferentes niveles de interacción, la intensidad de la misma, la implicación que pueda tener un grupo sobre el otro y viceversa. Factores varios que convertirán los intercambios entre familia y centros escolares en una serie de encuentros difíciles de categorizar, ya que la heterogeneidad existente es notoria. No obstante, existen autores como Torres (2007), que se atreven a realizar una clasificación de los modelos de relación entre instituciones escolares y las familias de los alumnos, así, la división sería la siguiente:

- *Burocrática*: La relación entre familia y escuela se limita a las informaciones pseudo-obligatorias que se dan de manera esporádica por parte del tutor/a del alumno hacia sus padres, todo lo correspondiente a la información burocrática.
- *Tutelar o de apoyo*: Las familias son vistas por parte de la institución escolar como una parte fundamental en la educación de sus hijos, por lo que se les pide colaboración, y éstas responden adecuadamente. Los padres y madres acuden a las reuniones, actos o conferencias asiduamente, y se presentan ante la escuela como “voluntarios activos”, pero las tareas las decide exclusivamente el profesorado, que será la entidad que marque el límite de la implicación de las familias en los colegios.
- *Consumista*: Estilo de relación inherente al sistema predominante en nuestros días. Este tipo de relación se obtiene de la consecuencia del sistema neoliberal en el que se haya occidente en este momento, el consumo presente en todo momento y en consecuencia, el poder. Ver quién consume más y más lujoso, esa filosofía es la que imperará. Las familias tienen una “libertad de elección de centro” establecida por las leyes vigentes, pero dependiendo de las características propias del centro, de las demás familias, alumnado o recursos, éstas optarán por realizar el ingreso de sus hijos en determinados centros y en consecuencia participar con ellos en su educación. Muchos niños acabarán en centros privados, donde la “excelencia” será lo que prime a la hora de entrar, seleccionando bajo su criterio a los mejores, a los que mejor se adapten al sistema consumista.
- *Cívica o ciudadana*: El modelo plenamente participativo. Las familias son llamadas para compartir responsabilidad a la hora de tomar decisiones y realizar acciones conjuntamente con el profesorado. Participación de toda la comunidad, de la ciudadanía, en la educación. Aparece como figura fundamental la dirección (equipo directivo) de los centros, haciendo posible la plena colaboración por parte de las familias. Este es el estilo que fomenta el diálogo, el derecho a la educación pública

- de calidad y la libertad de expresión, ya que no siempre se estará de acuerdo en todas las decisiones tomadas, atendiendo siempre a las discrepancias desde un punto de vista crítico y enriquecedor de cara a futuras ocasiones.

Pero ¿qué concepción poseen los padres y las madres sobre la escuela? Según el modelo de Vogels (2002, cit. por Colás y Contrera, 2013), las concepciones de los padres se pueden clasificar en varios grupos:

- *Los consumidores*: Son los que piensan que la educación es un producto consumible, y si no están satisfechos con él, pueden optar por cambiarlo. Este tipo de familias son las que se limitan a elegir el colegio en el cual estará su hijo.
- *Los clientes*: Cuando los progenitores asumen que los docentes son los profesionales de la educación, y por lo tanto, sus responsables. Delegarán los asuntos escolares en ellos.
- *Los participantes*: Se trata de las familias que se implican activamente en la educación de sus hijos, colaborando con los profesores. La propia iniciativa también es un factor común en estas familias.
- *Los socios*: Esta es la categoría que implica el máximo grado de implicación familiar, ya que consideran que la educación de sus hijos debe afrontarse desde un comienzo de una manera conjunta con el profesorado, superando incluso a la denominación anterior de “participantes”.

Quizá no sean las clasificaciones cerradas lo que precisamente haya que aceptar al pie de la letra en las Ciencias Sociales, pero clarificará bastante una diferenciación de cada núcleo familiar en cuanto a su participación e implicación en el centro.

1.1.2. Cambios en la relación entre familia y escuela

El concepto de familia ha cambiado, y es algo que se debe de tener en cuenta al atender a estas realidades individuales de cada hogar. Existe una nueva conceptualización de la familia (Aguado, 2010) y nuevas estructuras familiares que una generación anterior ni siquiera se plantearían. Apenas existen hoy las familias extensas (Fernández, 2007) que estaban a la orden del día hace unas generaciones: con más de dos adultos, muchísimos hermanos, con los mayores haciendo cargo de los menores y con la madre todo el día en casa encargada de las labores del hogar y del cuidado de los hijos. Actualmente las familias

son diferentes: dos adultos es lo normal sin contar casos como divorcios o fallecimientos, ambos con empleo y normalmente fuera de casa ya sea a tiempo completo o parcial, con uno o dos hijos como máximo. Así es la media en España, aunque siempre habrá casos excepcionales.

Pero la tradición viene ligada a la cultura. Y una de ellas en nuestro país es que a pesar de su numerosidad, desde antaño las familias carecen de ese espíritu participativo que hoy en día se busca en la escuela (Martínez, 2004), puesto que hasta la llegada de la democracia tampoco se requirió, y el modelo de familia tradicional con sus papeles definidos permaneció estable sin que hubiera un cambio radical que lo transformase. Afortunadamente desde la escuela se reclama la presencia de las familias ya que se antoja como necesaria la comprensión del contexto que rodea al niño.

Es lógico que si los tutores, los maestros que más tiempo estarán con los niños, pretenden acercarse y comprender ese contexto que rodea a sus alumnos deban considerar que los tiempos cambian, y con ellos también la educación. La multiculturalidad es una realidad en nuestros días y tanto los maestros en las aulas como los centros educativos en general deberán por lo menos conocer y aceptar la cultura de procedencia de las familias (Leiva y Escarbajal, 2011), lo que también supondrá un cambio en nuestra propia cultura, y por ende, en la cultura escolar. Esta multiculturalidad trae consigo muchas aportaciones y ventajas pedagógicamente hablando, siendo uno de los pilares de la llamada educación inclusiva. Se trata del aporte de cada uno y de su cultura, de su lugar de origen y de sus costumbres, siempre enriqueciendo a los demás ampliando horizontes y dando nuevas y críticas visiones de los diferentes estilos de vida que no se parecen al nuestro.

También el concepto de escuela ha sufrido cambios. Ésta ha dejado de ser un recinto en el cual niños y niñas iban unos pocos años de sus vidas aprendiendo aspectos muy básicos para sobrevivir en la cotidianidad, esto en la mayoría de los casos: también los había con más suerte y generalmente, con más dinero, que prolongaban sus estudios hasta convertirse muchos años después en titulados universitarios, pero también los había que nunca pisaron el espacio en cuestión, aprendiendo en casa y dedicándose a un oficio desde bien comenzada su niñez.

En nuestros días la escuela ocupa gran parte de la niñez y de la adolescencia del niño. Pasará de escuela a instituto, como pasará de niño a adolescente. Con diez años de obligatoriedad que pueden prolongarse hasta los quince si se cuenta con la Educación Infantil y con el Bachillerato hasta llegar a la Universidad.

1.1.3. Estrategias de participación de familias en los centros

Como se viene anunciando a lo largo del trabajo, la familia se interpreta como un elemento clave en la educación de los niños. Dependerá de los propios centros el nivel de participación de sus familias y podrá oscilar desde una muy alta hasta la nula implicación (salvando los límites legales). Para hacer real esa participación los colegios llevan a cabo una serie de estrategias donde familias, docentes y el resto de la comunidad educativa están implicados.

Tal y como afirman Llevot y Bernad (2015), los conceptos “participación” y “relación” no son estrictamente sinónimos, aunque en ocasiones se utilicen como tal: el primero de los conceptos hace referencia a la intervención de los progenitores dentro del centro escolar en el que se encuentran escolarizados sus hijos; en cambio el segundo se puede definir como el vínculo que existe entre familias y personal de la escuela, especialmente los docentes. Los modelos de relación se construyen a partir de lo que los agentes implicados consideran deseable con el fin de conseguir los objetivos propuestos, mientras que la participación alude al conjunto de actividades que realizan esos agentes con el fin de resolver un problema.

Para fomentar esta participación de las familias (y de la comunidad educativa en general) y con base en la teoría actual, los centros ponen en marcha estrategias e iniciativas (Fernández et al., 2012) con objetivo de acercar a profesionales internos y a progenitores: talleres de inducción (anuales, dirigidos por supervisores o directores), talleres con los educadores, realización de sitios web para los proyectos realizados, intercambios con otros centros con iniciativas exitosas... son medidas que favorecerán la instauración de las mismas y que unirán a los dos núcleos que giran en torno a los alumnos.

En ocasiones las festividades son el contexto ideal para llevar a cabo esta participación. Eventos extraordinarios que la gran mayoría de los colegios utiliza como centro de interés para, entre otros objetivos, conseguir que las familias tomen iniciativas y colaboren con los docentes en una labor que satisfará mucho a sus hijos. Ejemplos concretos de estos casos son objeto de estudio, como el Carnaval en el Colegio Público Palomeras Bajas (Perfetti y Núñez, 2013) donde utilizando el diálogo y el consenso, se consiguen los objetivos comunes propuestos; la realización de reuniones, talleres, la preparación y puesta a punto de un desfile ofrecen un ejemplo de lo que es una práctica inclusiva con un peso muy elevado por parte de las familias del centro, donde el AMPA, además de reunirse con el

profesorado, también toma la iniciativa formando una cooperativa (un fondo común para actividades como esta) y comisiones para la fiesta; se organiza internamente para procurar una colaboración de todos los padres y madres de alumnos, promoviendo así una participación masiva de familias y docentes.

1.2. Los centros de Educación Especial

Un breve recorrido histórico sobre los llamados centros de Educación Especial en España, donde alumnos con necesidades especiales realizan su periodo de escolarización, en ocasiones combinando su estancia con centros ordinarios, dependiendo de las capacidades que posean y por supuesto, de la posición de la familia al respecto. No obstante, también es posible que reciban la enseñanza exclusivamente en estos centros.

1.2.1. Recorrido histórico en Europa y en España

El sistema educativo de nuestro país dicta que, además de los centros escolares ordinarios a los que tendrán derecho a acudir todos los alumnos y alumnas, también existirán los denominados centros de Educación Especial. Centros creados para una atención para alumnos con necesidades específicas de aprendizaje, suponen una alternativa para atender estos alumnos en caso de imposibilidad de hacerlo en los centros ordinarios. Estos colegios también han sufrido una evolución considerable en varios de sus aspectos: desde su ubicación hasta su finalidad, nada parecidas en su origen y en nuestros días.

Los primeros acercamientos a lo que hoy en día conocemos como Educación Especial vinieron de mano de la medicina (Moreu, 2009) ; fue en Francia entre los siglos XVIII y XIX cuando se intentó definir y tratar a los sujetos que se alejaban de la normalidad establecida, y así, en el año 1836 nacieron tanto la Escuela de la Sección de Idiotas de la Salpêtrière como la Sección de Niños Idiotas y Epilépticos del Hospital de Incurables de la calle Sèvres en París; de la organización de esta última se encargó Felix Voisin, que acabó independizándose y fundando una escuela para idiotas bajo la supervisión de Guillaume Ferrus. Estas iniciativas pioneras tuvieron continuidad e influencia y traspasaron fronteras: E.E.U.U. o Alemania fueron los siguientes países en implantar este tipo de centros. Estos centros crearon polémica en su día, y durante años permanecieron alejados del resto de la sociedad fomentando el total aislamiento de las personas que necesitaban esa Educación Especial.

España acogió este tipo de centros más tarde. Antes del siglo XX, únicamente se registran dos experiencias de carácter privado en nuestro país: la primera corresponde al Colegio Nebreda, inaugurado en 1875 en Madrid. La segunda experiencia (no tan conocida) fue en Barcelona, en el año 1898, en un Instituto Médico-Pedagógico que funcionó ajeno a la barcelonesa Casa de Salud Nuestra Señora del Pilar. Tuvo que llegar el nuevo siglo para que comenzaran a aparecer algunas nuevas instituciones de carácter privado pensadas para la detección y tratamiento de problemas de aprendizaje que requerían una educación especial, fueron llamados clínicas pedagógicas o consultorios pedagógicos.

En un comienzo la educación formal en España se dividía en dos campos claramente diferenciados: la educación privada dirigida por órdenes religiosas y la pública; la primera era de carácter privado y destinada solamente a aquellos que pudieran costearla, por lo que se pretendió (y en buena medida, se consiguió) que estuviera destinada para la élite del país, con grandes estructuras y con medios pedagógicos, únicamente las clases pudientes de los grandes núcleos de población pudieron acceder a ella. La segunda se podía definir como la opuesta a la anterior, la educación de los pobres, donde la media nacional era de 1 maestro por cada 70 alumnos, al sistema público acudía el resto de la población. A pesar de los mencionados ejemplos de iniciativas individuales surgidos desde el sector privado, no fue hasta el año 1910, con la publicación de la *Gaceta Oficial* del 26 de enero, cuando se empezó a abordar de manera oficial el tema de la educación de niños (expresado con términos de la época) mentalmente anormales (Molina y Gómez, 1992).

Aun así tuvo que llegar el año 1970, cuando surge la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en nuestro país, primera ley que contempló la transformación de la Educación Especial para que los niños discapacitados puedan vivir con plenitud y eficacia en el mundo contemporáneo (Cerdá e Iyanga, 2013). Fue esta ley la que posteriormente inspiraría corrientes como la Escuela Integradora, que desde el año 1990 con la LOGSE se encuentra (todavía) presente en los centros españoles.

1.2.2. La participación de las familias ante alumnos con necesidades educativas especiales

Los niños con necesidades educativas especiales (que acudan o no a un centro específico) son alumnos que precisan de una mayor atención tanto por parte de los docentes como por sus familiares en el hogar. Es necesario que exista una participación adecuada de las familias dentro de los centros para que el trabajo diario del alumno no se convierta en algo exclusivamente a realizar en la escuela y sus potencialidades sean también desarrolladas desde el hogar y así ser su progreso constante.

En los centros de Educación Especial se debe realizar especial hincapié en la participación de la familia, donde el equipo docente se encuentre concienciado sobre la importancia de la corresponsabilidad de la educación de sus alumnos con los progenitores. Es especialmente en los centros públicos donde llevan más esta doctrina a la práctica y los docentes están más concienciados y aceptan mejor esa participación de las familias en el aula (Pegalajar y Colmenero, 2013); el papel de los padres es fundamental en la vida escolar de sus hijos además de su deber.

También lo afirman estudios internacionales como el de Bacon & Causton-Theoharis (2013); en otros modelos educativos mundiales es necesaria la participación conjunta de familias y escuela para que niños que presenten necesidades educativas especiales puedan potenciar su desarrollo al máximo. Es necesario facilitar el acceso a los padres que acaban de introducirse en este sector de la educación, ya que en ocasiones encuentran tremendas dificultades al iniciarse. Eliminar discursos difíciles y expresarse con un lenguaje adecuado y también facilitar los trámites legales por los que las familias deben pasar son algunas de las prácticas de iniciación que ayudan a mejorar la colaboración familiar, ya que se sentirán comprendidos y apoyados.

Según Warger & cols. (2001) es necesario para que pueda existir una colaboración real y completa eliminar las barreras iniciales que puedan impedir a los padres participar en la educación de sus hijos. Ayudarles a lidiar con el estrés inicial que pueda surgir, solucionar el problema de la barrera del idioma y comprender las diferencias culturales son aspectos que los centros deben cuidar y facilitar a las familias si se pretende pedir una colaboración posterior. Los autores recomiendan una serie de pasos a dar para fomentar esa participación familiar (especialmente diseñados para familias de otras culturas, aunque perfectamente aplicable a todo modelo de familia existente):

- Paso 1: Identificar los valores culturales intrínsecos al alumno con dificultades y comprenderlos. Una visión holística del contexto que rodeará al alumno.
- Paso 2: Averiguar si la familia reconoce y está de acuerdo con tus aportaciones (las del docente) y si no lo está, averiguar por qué y en qué difiere su discurso del tuyo.
- Paso 3: Reconoce y respeta las diferencias culturales que encuentres, y también explica el porqué de las tuyas.
- Paso 4: En cuanto a la discusión y la colaboración, utiliza la manera más efectiva para adaptar tus interpretaciones profesionales o recomendaciones para ofrecérselas a las familias.

No obstante, también es necesario poder comprender esta situación desde el punto de vista de los progenitores. McCloskey (2010) realiza un estudio en el que pregunta a padres y madres con hijos con necesidades educativas especiales. Esta situación hace replantearse a los progenitores todo: desde su rol de padres hasta el de educadores, en ocasiones desamparados entre diferentes juicios y diagnósticos de profesionales. Es necesario que desde las familias exista una fuerte decisión de colaboración en la educación de su hijo, y que el centro ofrezca posibilidades de colaborar, tanto directamente (como por ejemplo, en programas especiales realizados en el propio colegio) como indirectamente desde el hogar; la toma de decisiones ha de ser conjunta y las familias deben convertirse en un miembro importante del equipo educativo.

La educación de estos niños debe de complementarse muy bien, tanto en el hogar como en el colegio, debe existir una continuidad siempre. Esta tarea compartida la asumirán docentes y profesionales de los centros de Educación Especial y padres/madres; el problema que puede surgir es no llegar a un acuerdo sobre dónde se encuentra el límite de las responsabilidades de unos y otros. Si los niños se encuentran escolarizados en estos centros, es probable que lo hagan desde una edad muy temprana, ya que quizás se ofrezcan servicios de atención temprana (de 0 a 6 años), por lo que el niño acudiría a este centro desde sus primeros meses de vida; en la etapa de Educación Infantil la familia suele estar muy implicada (aunque hay que recordar que en nuestro país no es obligatoria). Es en la Educación Primaria donde comienza la obligatoriedad y los contenidos curriculares son cada vez más extensos y complejos, y es donde estos niños necesitan del apoyo familia-escuela para poder seguir el rumbo de ese progreso. Es posible que niños con necesidades educativas especiales posean adaptaciones curriculares y apoyos de especialistas para fomentar esa evolución, y son las familias quienes en el hogar deben potenciar los

aprendizajes logrados en la escuela y también por medio de asociaciones ayudar a su hijo/a a potenciar al máximo sus capacidades (Ruiz, 2008).

1.3. Canales de comunicación y formas de participación de la familia en la escuela

Desde hace años, la manera más utilizada para comunicarse entre familias y profesores, especialmente los tutores, es la entrevista (Pérez de Guzmán, 2002), donde cara a cara ambas partes podían hablar sobre los alumnos consiguiendo toda la información deseada. Actualmente, con el desarrollo de las TIC se han ampliado estas vías de comunicación (Lozano et al., 2013), a pesar de que todavía existe bastante desaprovecho de las mismas debido a la brecha digital que muestran especialmente los profesores frente al alumnado, mucho más joven y acostumbrado a las nuevas tecnologías.

Progenitores y tutores deberían tener un contacto regular y las implicaciones de la familia deberían verse reflejadas inclusive en la propia institución escolar. Existen estudios (Vila, 1998) que afirman que una comunicación clara y directa entre maestros y familia, con el consiguiente *feed-back* proporcionado por ambas partes, es garantía de un mejor desarrollo por parte de los infantes. Favoreciendo esta unión, las prácticas educativas de unos y de otros se verán reflejadas en una suma de beneficios. Así es como también lo asumen las leyes de educación de nuestro país. Tal y como resume la actual ley de educación (LOMCE) en las funciones del director, éste deberá:

“Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.” (BOE, Martes 10 de Diciembre de 2013, nº 295, sección I).

Esta nueva ley remarca, hablando del director como figura de autoridad del centro, que debe existir una participación (o colaboración) de las familias en los centros educativos con el fin de mejorar el estudio de los alumnos: mejora de calificaciones y también su desarrollo de conocimientos y valores, que con la unión de la familia resultará más sencillo. También lo hacía la anterior ley, la LOE, haciendo más hincapié en la importancia de la estrecha colaboración que debe existir entre familias y centro (BOE, 4 de Mayo de 2006, nº 106): “Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.”

Mostrando así la predisposición del sistema educativo hacia una relación colaborativa entre ambas partes y definiendo la participación de las familias como una colaboración entre los padres y los maestros del centro.

Actualmente la relación de participación de las familias en la escuela se podría dividir en dos formas de acción: la participación individual y la participación colectiva de las familias (Montañés, 2007).

La participación individual posee un instrumento diseñado para su puesta a punto: las tutorías, que junto con la orientación, son partes fundamentales de una correcta acción docente. La tutoría representa el seguimiento individualizado, la atención del tutor o tutora sobre el alumno en cuestión. Se realizarán varias reuniones a lo largo del curso escolar con los padres, consistentes en entrevistas individuales con ellos. Su objetivo será informar sobre el progreso personal y académico del alumno/a y a su vez mejorar el conocimiento acerca del niño/a por parte de ambos bandos. No tienen por qué estar limitadas a las estipuladas por ley, tanto el tutor o tutora puede convocar a los padres (o viceversa) a tantas reuniones extraordinarias considere oportunas. Existen estudios (Gómez, 2010) que demuestran que la comunicación no verbal es un factor clave y favorecedor a la hora de la mediación con familias, fortaleciendo la comunicación total y completa a la hora de ser capaces de interpretar signos de, por ejemplo: inseguridad, miedo, desconfianza... aspectos clave en una interacción entre tutores y familia que se darán en las mencionadas tutorías, de ahí su importancia.

Como resultado de una investigación anterior que será la referencia de la presente (Martín, 2014), se muestra que el canal favorito es el cara a cara, pero que actualmente la relación familia-escuela en el centro ordinario estudiado es incomprendible sin los nuevos canales de comunicación, servicios ofrecidos de mensajería instantánea ofrecidos por la conexión a Internet, como el correo electrónico o los servicios de mensajería telefónica. Aunque también es destacable la presencia de métodos tradicionales como la agenda, que promueven la autonomía y la responsabilidad en los alumnos.

Pero no toda la colaboración queda dividida en dos grupos y lugares: maestros/as en el colegio y familias en casa. También existe la llamada participación colectiva, y para ello es preciso mencionar a una institución tremadamente importante y cuyo papel en la gran mayoría de ocasiones es servir de puente o de nexo entre el hogar y el colegio, y las personas que permanecen en ellos: se trata del AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y resultará tener un papel fundamental y legal para que la relación entre familias

y escuela sea efectiva completamente. Un organismo con bastantes años de trayectoria en nuestro país (Garreta, 2008) y que actualmente cuenta con dos grandes confederaciones:

- CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos): Creada en el año 1929 con el objetivo de promover los intereses de la familia y de conseguir que los hijos cuyos padres se afiliaran, recibieran una educación acorde con sus creencias.
- CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos): Entidad social no confesional y de carácter más progresista que su compañera católica. Creada para lograr una escuela pública de calidad, democratizar la enseñanza en ellas y mejorar condiciones de los infantes.

Tras la exposición de los contenidos teóricos sobre los que se cimentará este trabajo, conviene aclarar cuáles son los núcleos de interés del mismo, para así delimitar los temas que interesa estudiar en esta investigación:

- *La participación de las familias en la escuela*: sus funciones, cuándo y cómo aparece dentro del aula.
- *Los canales de comunicación*: qué canales se utilizan para comunicarse entre el centro y las familias, cómo y para qué los utilizan.
- *Las estrategias del centro*: para fomentar la participación de las familias, qué hacen y para qué lo hacen.

2. Propósito y objetivos

Toda investigación de carácter científico Social se encuentra al servicio de las personas, siempre tratando de mejorar la calidad de vida de los interesados y de posteriormente del resto de los individuos. La finalidad de estudios de carácter etnográfico como este es la de conocer en profundidad la comunidad estudiada, ayudando en los casos oportunos a sus nativos mostrándoles todos los aspectos que pudieran desconocer de su realidad y así poder proporcionar un conocimiento amplio que suponga una mejora en su cotidianidad.

Concretamente, el propósito que posee el siguiente trabajo es explorar y comprender la realidad existente en un centro escolar estudiado sobre la relación entre las familias y el colegio. Además, una vez se tenga esta información, se procurará comparar con el estudio anterior, que hace referencia a un centro ordinario; es decir, se realizará un análisis comparativo entre las etnografías realizadas.

Para lograrlo, y mediante el análisis de los datos obtenidos a partir del uso de diferentes técnicas, se pretenderá lograr los siguientes objetivos:

- Comprender cómo se consigue la participación de las familias. El mecanismo de actuación del centro hacia ellas y viceversa.
- Identificar cuáles son las estrategias que ofrece un centro de educación especial para favorecer la participación de las familias (cuándo participan y de qué manera).
- Identificar diferencias y similitudes entre las estrategias que ofrecen un centro ordinario y un centro de educación especial para favorecer a participación de las familias (realizar un análisis comparativo de etnografías).

MÉTODO

3. Justificación del diseño

3.1. El diseño etnográfico

En este trabajo se ha optado por la utilización un diseño de carácter emergente para realizar la investigación aquí propuesta, concretamente un diseño de tipo etnográfico.

Se partirá de un posicionamiento de carácter cualitativo, y dentro de la gama ofrecida por este amplio abanico de posibilidades metodológicas, se optará por realizar la ya mencionada etnografía. ¿Por qué? Porque se piensa que es el diseño más pertinente para realizar un estudio en profundidad sobre una comunidad tan compleja y variopinta como puede ser un centro escolar.

El centro y sus instalaciones serán el escenario, pero los actores (la comunidad educativa) no se limitan a vivir entre sus paredes. Toda comunidad educativa es mucho más, también vive fuera del centro, actúa fuera de él: parte de la actividad investigadora ha transcurrido también fuera del propio edificio del centro escolar, considerándose también como un escenario importante.

La idea fundamental es que esa comunidad estudiada la componen personas que interactúan entre sí dependiendo de la relación que posean entre ellos, por ejemplo, maestro/a-alumno/a, maestro/a-padre o madre, maestro/a-maestro/a, padre o madre-padre o madre... Y así se podría continuar realizando múltiples conexiones entre todos los seres humanos que frecuentan ese lugar, que crean ese lugar, que construyen esa realidad. Porque esa es la esencia y el factor más importante a tener en cuenta a la hora de realizar una etnografía. Las personas que habitan ese lugar crean una realidad suya, propia, que no puede ser entendida desde fuera, por lo que el investigador debe introducirse en esa realidad para estudiar sus relaciones, sus significados (que pueden ser diferentes a los de otras realidades) y el porqué de sus acciones.

Este tipo de investigaciones de carácter más cualitativo han sido criticadas por su falta de rigor científico, basadas en que los datos y resultados obtenidos son subjetivos, meras impresiones realizadas por el investigador que no permiten un análisis científico riguroso. En respuesta, los etnógrafos desarrollaron una nueva visión de la naturaleza, propia en la investigación en Ciencias Sociales, comúnmente denominada “naturalismo” (Hammersley y Atkinson, 2009).

El naturalismo propone que la realidad social debe ser estudiada desde un punto de vista “natural”, sin ser alterada por la investigación. El desarrollo de la investigación debe respetar la naturaleza del lugar en cuestión, lo cual permitirá conocer en profundidad la comunidad estudiada, describiendo lo que sucede, cómo se comportan los “nativos” (refiriéndonos a ellos como las personas que habitualmente desarrollan una actividad en ese escenario) y comprendiendo también qué conllevan las características del sitio elegido para realizar la investigación. Todo ello, sin forzar ninguna situación ni manipular ningún tipo de factor porque entonces nos encontraríamos en una situación no natural en el lugar, por lo que no se mostraría tal y como es.

Es necesario que el investigador pase a ser “uno más” en la comunidad, que trabaje en el propio campo y que se implique en él (Sabirón, 2007), recogiendo los datos de manera sistemática y regular y procurando mantener la científicidad y rigurosidad a la hora de obtenerlos, ya que siempre existe el peligro de que el propio investigador, tras mucho tiempo implicado en la comunidad, realmente pase a formar parte de ella de una manera activa, en la cual sesgos emocionales pudieran hacer peligrar la recogida de datos. Su visión de la realidad sería totalmente parcial y se perdería esa científicidad exigida en toda investigación en Ciencias Sociales.

Las conclusiones, en un primer momento, sólo serán aplicables a la realidad estudiada; porque como se ha comentado con anterioridad esa realidad es única, compuesta por personas únicas e irrepetibles, que forman unas relaciones y poseen unos significados propios. Ninguna comunidad será exactamente igual a otra, ni tampoco la misma comunidad será la misma con el paso del tiempo, por lo que las conclusiones obtenidas de una investigación de estas características no podrán ser tomadas como un modelo universal ni generalizable. Únicamente podrán ser extrapolables a contextos similares al estudiado, teniendo en cuenta las diferencias que haya entre ellos.

En estas conclusiones no se podrán establecer nunca relaciones causales, partiendo de que únicamente utilizando diseños puramente experimentales se podrá lograr tales conclusiones, entre elementos de la comunidad estudiada. Existirán demasiados factores y demasiadas circunstancias en cada persona o grupo de ellas para poder establecer una relación de causa-efecto.

La finalidad última de estas conclusiones es la elaboración de teoría que sirva como marco para futuras investigaciones similares, contribuir al conocimiento elaborado sobre la causa y también dar oportunidad de creación de nuevas vías de investigación.

3.2. Las fases del diseño etnográfico

Siguiendo la estructura que propone Sabirón en *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*, el diseño utilizado en este trabajo se dividirá en cinco fases, todas ellas indicadas posteriormente ligadas a su apartado correspondiente:

1^a- Fase descriptiva: La primera de las fases consiste en realizar una descripción del fenómeno socio-educativo que se pretende estudiar, un primer acercamiento sobre la comunidad en la que se va a trabajar. Su finalidad es la obtención de información descriptiva con la menor interpretación posible. Se puede consultar los documentos de centro para reducir ese posible error de interpretación subjetiva. En este estudio se realizará en el apartado *Contexto*, donde se realizará una descripción objetiva del centro y de sus integrantes, completada con la revisión de la web del centro.

2^a- Fase interpretativa: La segunda de las fases consistirá en la comprensión del contexto (de la comunidad) en el que se trabaja por parte del investigador a través de las informaciones que se consigan a través de los nativos. Se realizará mediante el trabajo de campo, en el que se realizará una observación participante en la cual el investigador formará parte de la comunidad y obtendrá información desde dentro de la misma, utilizando un diario de investigación y cámara para poder fotografiar elementos de interés y así poseer también archivos gráficos que mejoren la comprensión de lo estudiado.

En esta fase se comenzará a realizar un proceso de categorización de la información obtenida a partir de los núcleos de interés de la propia investigación.

En esta investigación esta fase corresponderá al apartado *Trabajo de campo*, donde se narrará la inmersión en el centro para su comprensión, también en el *Análisis de datos*, donde se formarán las categorías de la información obtenida.

3^a- Fase evaluativa: Las fases anteriores se someten a un filtro que corregirá aspectos que puedan fallar en el diseño, los procedimientos seguidos o los procesos realizados. En este caso este trabajo ha sido expuesto a diversas correcciones por parte de una experimentada investigadora. También se tomaron una serie de medidas para cumplir los criterios de veracidad necesarios en una investigación de este tipo.

4^a- Fase crítica: En esta fase se realizará el proceso de categorización de todos los datos obtenidos a través de la observación para así obtener la información “neta”, libre de contenido vacío o carente de significado para este trabajo. A partir del análisis de esta información filtrada, se obtendrán unas conclusiones y se podrá articular una discusión. Durante esta fase se realizará una restitución al campo, con el fin de que las conclusiones obtenidas sirvan de ayuda o guía a los nativos que componen la realidad estudiada, y si consideran pertinente, realizar cambios para mejorar.

En este estudio, como se indica posteriormente, esta fase se haya incompleta, puesto que a estas alturas todavía no está realizada la última parte de restitución, aunque ese proceso no tardará en llegar.

5^a- Fase generativa: En esta última fase se realizará la redacción del informe definitivo y se intentará, con él, aportar a la teoría de base nuevos conocimientos dando lugar a posibles nuevas investigaciones a partir de la realizada.

4. Metodología

4.1. Metodología cualitativa

Debido al posicionamiento epistemológico y a las características de la investigación, se ha optado por la utilización de una metodología de carácter cualitativo. Metodología que, según Taylor y Bogdan (1986, cit. por Quecedo y Castaño, 2003) es inductiva, lo que significa que se comprenden conceptos a partir de pautas y datos y no partiendo de hipótesis de partida. Sigue un diseño de investigación flexible y se entiende a las personas y su contexto como un todo, de manera holística. Esta metodología también implica que el investigador interactúe con los investigados, que se convertirán en informantes.

Los datos que se obtendrán de la investigación (datos cualitativos) tendrán las siguientes características (Arraiz, 2013):

- Serán obtenidos en escenarios naturales. En este caso, en el propio colegio y en sus alrededores.
- Mostrarán especial énfasis en el lenguaje como una construcción de la realidad que estamos estudiando. Serán parte fundamental del comportamiento, las costumbres y normas del centro.
- Mostrarán también una realidad intersubjetiva, es decir, creada por el investigador y las personas que forman parte de esa realidad. También será fundamental el cuaderno de campo en este estudio.

Este tipo de metodología tiene muy en cuenta varios conceptos que se encuentran de manera transversal implícitos en ella: la identidad y la cultura de la realidad a estudiar, el énfasis que se hace en el lenguaje, teniendo en cuenta también el contexto del que proviene, la emergencia como proceso, es decir, el surgimiento de categorías de análisis a medida que vamos avanzando en la investigación y la reflexividad, el cuestionamiento permanente por parte del investigador sobre la subjetividad que le acompaña y sobre cómo la proyecta sobre la investigación.

Todos los anteriores aspectos se han tenido en cuenta en este trabajo, puesto que el primer concepto se tiene siempre presente y se considera fundamental: una identidad de centro propia; el segundo se tiene en cuenta ya que gran parte de la información proviene directamente de las propias palabras de los informantes, por lo que es imprescindible; uno de los momentos más claros en que nueva información e intereses emergieron en esta

investigación fue durante la realización de las observaciones más avanzadas en el tiempo, donde se pudo apreciar el carácter acogedor e inclusivo del centro; y también es tenido en cuenta el cuarto punto, puesto que ese trabajo además, cuenta con supervisión por parte de una tutora experimentada investigadora capaz de detectar sesgos provocados por la subjetividad.

4.2. Técnica utilizada

Una vez tratada la metodología, el siguiente paso es hablar sobre cómo se ha obtenido la información en este trabajo.

Con el desarrollo de un diseño de carácter etnográfico es posible la utilización de diversas técnicas que permitan conseguir la información necesaria para cumplir los objetivos propuestos. Concretamente, en este trabajo se ha utilizado una de las mencionadas técnicas para abordar el estudio en profundidad del centro en cuestión, la observación participante.

La técnica se utilizó en base a varias condiciones: la aceptación por parte del centro y en particular de la tutora del aula para realizarla, el tiempo disponible para realizar el estudio y también la adecuación de dicha técnica a la hora de obtener datos de carácter cualitativo, que son los necesarios para este tipo de investigaciones.

- *Observación participante:* Según Taylor y Bogdan en su libro *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1994), la observación participante es en su comienzo costosa. Se podría resumir en una frase: es la vivencia que genera conocimiento. Implica que el observador/investigador se introducirá en la comunidad que desea estudiar permaneciendo en ella durante un tiempo, impregnándose de su día a día hasta que finalmente logra comprender sus significados o su “cultura” (en este caso, funcionamiento del centro escolar). En un principio, la recolección de datos es secundaria, puesto que lo que importa es el conocimiento del escenario y de los personajes. El sentido de esta observación es conocer la realidad que se pretende estudiar desde el punto de vista del nativo que habita en ella (o que habitualmente está ahí), por lo que el investigador se deberá convertir en un actor en dicha comunidad, combinando su rol con el de persona implicada y habitante de la misma. También será importante que posea un rol activo en el campo.

La observación participante podría resumirse en tres momentos: el acceso al campo, la permanencia en él y la restitución (o salida). Todos ellos son fundamentales y preferiblemente será el investigador quien elija cómo y cuándo realizarlos, aunque circunstancias o factores como: tiempo, medios... pueden empujar a cambiar los planes iniciales.

Situación Social



Figura 1: Situación Social. Fuente: www.slideshare.net/ciudadano0/la-observacion-3288097

5. Escenario de la investigación

5.1. Contexto

En este apartado se hará referencia a la primera fase de la Etnografía (descriptiva). El primer paso a realizar es la descripción del lugar donde se desarrollará la investigación.

Zaragoza será el escenario que englobe el centro en cuestión. Esta ciudad cuenta con únicamente 16 centros de Educación Especial o que ofrecen servicios como tales (<http://www.todoeduca.com/estudios/educacionespecial/zaragoza/zaragoza.html>), de los cuales 8 son públicos y la otra mitad restante son de carácter privado. Su disposición en torno a la ciudad es heterogénea, puesto que encontramos estos centros cubriendo prácticamente todas las áreas y barrios de la ciudad, además de alguno que se encuentra fuera de la misma.

5.2. Centro seleccionado

El centro seleccionado es de carácter privado, dentro de la ciudad y situado en el distrito universidad. A partir de la página web del centro se puede realizar una descripción detallada del mismo.

Se trata de un centro especializado en niños con sordera, aunque la heterogeneidad del alumnado es importante, tanto en edad como en diferenciación individual. El centro oferta desde Atención Temprana hasta Educación Secundaria (ESO), aunque también ofrecen la llamada Educación Básica Obligatoria (EBO), cuya duración puede ampliarse hasta los 21 años en los casos de mayor necesidad. También la variedad de alumnado es grande ya que no todos los alumnos presentarán el mismo tipo de sordera. Ésta puede estar causada por infinidad de causas diferentes, por lo que en el centro se reúnen niños con distintos tipos de patologías asociadas o con ninguna: parálisis cerebral, sordoceguera, únicamente con audífonos, con implantes cocleares... La variedad del alumnado también radica en la etnia y cultura. Al ser el único centro dedicado únicamente a alumnado sordo cuenta con una importante representación de alumnos inmigrantes y de etnia gitana.

Al pertenecer a una orden religiosa, posee unos valores católicos. Por esa misma razón cuenta con dos directoras, una titular y otra pedagógica. Cuenta también con una gran cantidad de especialistas debido a la gran cantidad de oferta educativa que posee:

- 9 profesoras de Educación Infantil
- 10 profesoras y profesores de Educación Primaria
- 12 profesoras y profesores de ESO y FPB
- 1 equipo de orientación
- 1 equipo de rehabilitación (compuesto por maestros especialistas del centro y por tutores de los centros que comparten escolarización combinada con este colegio)
- 1 equipo de pastoral (compuesto por profesoras del centro y dos voluntarios)

Es un centro grande, ya que cuenta con 3 plantas y una planta sótano. Cada etapa educativa se encuentra en una zona. También tiene un patio interior descubierto y uno cubierto en la planta más baja. Cuenta con acceso para sillas de ruedas o a carritos (totalmente imprescindible en este centro) además de las siguientes instalaciones: aulas ordinarias, biblioteca y videoteca, sala de informática, comedor, sala de ritmo musical, sala de ritmo corporal y sala de psicomotricidad.

El centro se encuentra en una calle muy concurrida de la zona universidad, con fácil acceso a pie, en coche y también con transporte urbano. El centro también cuenta con establecimientos como cafeterías en sus alrededores.

Su horario es de 09:30 a 13:00 por las mañanas y de 15:00 a 15:45 por las tardes.

Este centro fue elegido ya que se pudo contactar con la dirección y finalmente accedieron a que se pudieran hacer observaciones dentro de una de sus aulas.

5.3. Participantes

En este estudio han participado 10 personas (algunas más directamente y otras menos) con diferentes funciones en él. Atendiendo al orden temporal en que fueron apareciendo, el orden de participación sería el siguiente:

- *Conserje*: Fue literalmente la “portera” (en jerga etnográfica), ya que ella fue el primer contacto que hubo en el centro, aunque fuera telefónico. Fue ella la que permitió el acceso a la directora pedagógica y al permiso para acudir al centro. Posteriormente, en el día a día del centro, ella era la persona que abría las puertas para entrar al centro, por lo que era la primera persona que recibía en la entrada.

- *Directora pedagógica*: Fue la que accedió a la asistencia al centro para la realización de observaciones. El primer contacto con ella fue telefónico pero el siguiente fue una reunión en persona en el propio centro. Ella propuso a los profesores de Primaria mi asistencia a una de sus aulas y posteriormente informó con la noticia (con resolución favorable).

Una vez dentro del aula, los protagonistas principales de esta investigación han sido los siguientes:

- *Tutora de 2º*: Principal adulta presente continuamente durante el trabajo de campo. Ella misma se ofreció voluntaria para que se realizaran las observaciones en su aula, éstas se realizaron durante dos días a la semana (los martes y los jueves) durante 8 sesiones. Es la coordinadora de Primaria del centro. Muy partidaria de utilizar las nuevas tecnologías y también de utilizar metodologías relacionadas con los trabajos manuales y de la experimentación en vivo con sus alumnos. Muy implicada en la vida de sus alumnos y en trabajar con ellos aspectos que no pertenecían a los contenidos curriculares (por ejemplo, los malos comportamientos, tenía estrategias propias para trabajarlos).
- *Alumnos/as*: Al ser una clase de un centro como este, la ratio de alumnado por profesor disminuía bastante respecto a la de un centro ordinario. En este caso particular, el aula contaba con 6 alumnos, pero con diferencias individuales muy grandes.
 - o 4 de ellos se encontraban en modalidad de escolarización combinada, por lo que acudían también a un centro ordinario además de a éste. Cada alumno tenía un plan diferente ya que acudían a centros distintos: uno de ellos acudían 3 días a un centro y los otros dos al otro, los otros tres alumnos combinaban mañanas y tardes en un centro y en otro. 3 de ellos son sordos sin patologías asociadas, dos de los cuales llevaban un implante coclear y el otro sólo utilizaba un audífono. La otra niña posee sordera únicamente en un oído debido a una parálisis cerebral, por lo que en lo que se refiere a la sordera utiliza sólo un audífono (aunque necesita muchos materiales y objetos para su parálisis: carrito especial, un asiento moldeado, una Tablet...)

- 1 niña que acudía exclusivamente a este centro. Es sorda sin patología asociada, lleva un implante coclear y estaba en proceso de implantarse un segundo.
 - 1 niña sordo-ciega. Acude únicamente a este centro. Lleva dos implantes cocleares.
- *Auxiliar de la ONCE:* Debido a que la niña sordo-ciega acudía a este aula, acudía con ella una asistente de la ONCE a permanecer con ella para darle apoyo dentro del aula y ocuparse de trabajar con ella los contenidos curriculares que se han adaptado.

Al poseer tales características los alumnos, también había una cantidad de especialistas que acudían al aula para llevarse a uno o a otro para trabajar determinados aspectos, por lo que logopedas, maestras de Audición y Lenguaje, de Pedagogía Terapéutica y demás especialistas entraban mucho en el aula para sacar fuera a alumnos. El fluir de especialistas era constante en el aula y en el centro en general.

6. Trabajo de campo

En esta sección se narrará el desarrollo de todo el trabajo de campo realizado durante la investigación. Coincidirá con la segunda fase del diseño etnográfico, la interpretativa, donde se comenzará a realizar el trabajo de campo para comprender la información proporcionada por los nativos de la comunidad.

El trabajo de campo es una parte fundamental en la investigación etnográfica, ya que el investigador no puede limitarse a ser un observador externo sino que debe introducirse en la comunidad a estudiar, compartir sus costumbres, comprender sus significados, y conocer su funcionamiento desde el punto de vista de los nativos de la misma. En definitiva, intentar convertirse en uno más para comprender realmente la realidad intersubjetiva creada en esa comunidad, la realidad construida entre todos los miembros que la componen y que, sumándola al contexto que le rodea, convertirán ese espacio en un lugar único e irrepetible, por mucho que otros se le parezcan o posean costumbres similares.

La introducción de un nuevo elemento en una comunidad cerrada siempre es visto como algo extraño y la adaptación siempre requiere un tiempo determinado. Dependerá de la comunidad, de las personas que la forman o de la persona/nuevo elemento que se va a introducir en ella. En ocasiones éste puede incluso ser rechazado. Por lo que el primer y fundamental paso para una correcta incorporación a una comunidad será el acceso al campo.¹

6.1. Acceso al campo

El acceso al campo no fue sencillo, ya que la primera opción por la que opté fue el correo electrónico y de ahí no obtuve respuesta. La siguiente vía fue la telefónica, e insistiendo un par de veces, finalmente pude ponerme en contacto con la directora para poder concretar una reunión y aclarar los términos y situación de la entrada en el centro por mi parte.

Esta reunión se celebró el día 15/04/15 en el mismo centro. Tras cruzar el umbral de la puerta, la misma directora me estaba esperando y nos reunimos en una de las salas donde ella misma impartía atención temprana. Tras una toma inicial de contacto y

¹ Como apunte me gustaría aclarar un detalle para la mejor lectura de este trabajo. Durante todo este apartado llamado: “Trabajo de campo”, creo conveniente el cambio de estilo de redacción a este mismo que estoy utilizando aquí, la 1^a persona. Lo considero más oportuno de la siguiente manera puesto que se trata de la transcripción de mi diario de campo personal y de la historia de acontecimientos que sin duda, se verán mejor reflejados sobre el papel si los narro de la manera propuesta. Gracias por la comprensión.

explicar en qué consistiría mi entrada en el centro, ella se mostró muy servicial y quedó en llamarla cuando obtuviera una respuesta de algún/a maestro/a de la etapa de Primaria al que no le importase que realizara observaciones en su aula (el problema era que en estas fechas llegaban muchos alumnos en prácticas y podía ser un problema el tener un hueco); fue una reunión de aproximadamente una hora donde también se charló de temas más generales o sobre el funcionamiento del centro en algunos aspectos. Tras el breve encuentro me muestra una parte de las instalaciones y nos despedimos.

La respuesta no se hace esperar y el viernes de esa misma semana recibo una llamada de la directora informándome de que hay una maestra que acepta que realice observaciones en su clase, por lo que la semana que viene comenzaré el trabajo de campo.

6.2. Permanencia en el campo

El siguiente paso después de conseguir el acceso al campo es la introducción en el mismo. Este estudio no posee la misma duración que su homólogo en el centro ordinario (que duró aproximadamente 3 meses), sino que la estancia en el centro fue de poco más de 1 mes.

6.2.1. Instrumentos utilizados

Es conveniente definir los instrumentos utilizados para la recogida de datos durante la permanencia en el campo.

- *Diario del investigador*: Para las observaciones utilicé este clásico en este tipo de metodología, también llamado cuaderno de campo. Junto con un bolígrafo, suponen la principal herramienta para la realización de observaciones participantes, siendo distintas éstas a las observaciones sistemáticas, y también sus herramientas, puesto que en las últimas es necesario que absolutamente todo quede registrado, por lo que lo conveniente es utilizar una videocámara, instrumento que en la observación participante no es necesario llegar a utilizar.

En el diario de investigación es conveniente realizar una distinción a la hora de escribir: por un lado, los hechos observables, las características del entorno, o las frecuencias de una determinada acción, por ejemplo; hechos que podrían clasificar como “observables” u “objetivos”, es decir, ocurren y se ven, y puesto que son relevantes para la investigación se apuntan en el diario. Por otro lado es necesario diferenciar y apuntar los sentimientos, emociones o simplemente

impresiones que causen la visualización de cualquier hecho relevante o simplemente curioso, con esta medida es posible un control de sesgos a posteriori, por ejemplo, en el momento de realizar la transcripción de las notas tomadas. Un acontecimiento puede maravillar al investigador por lo que puede visualizarlo de una manera idílica, o puede ocurrir justamente lo contrario, un sentimiento de tristeza o de ira puede influir a la hora de la visualización de cualquier hecho deteriorando su imagen. Una vez transcrita el diario a un formato digital, esas anotaciones personales pueden estar escritas en otro color para diferenciarlas, en este caso, el rojo. Esta ha sido la principal fuente de datos en este estudio, ya que tanto los contenidos de las observaciones como las conversaciones informales han quedado registradas en ella (Anexo I).

- *Cámara fotográfica:* Herramienta de apoyo utilizada para reforzar visualmente el trabajo con las fotografías tomadas. Fue utilizada ya que su manejo es sencillo ya que es la cámara integrada en el teléfono móvil, lo que permite un fácil transporte y la captación de las imágenes deseadas en el momento que se precise. El objetivo de las fotografías es mejorar la explicación de manera visual de las descripciones realizadas en este trabajo (Anexo II).

6.2.2. Observación participante utilizada en el campo

La técnica utilizada en diferentes situaciones durante el proceso de recogida de información. Cuándo y cómo se realiza. Todas ellas quedaron registradas en el cuaderno de campo y fueron transcritas a formato digital. Existieron dos grandes momentos de observación en este estudio:

6.2.2.1. Momentos de entrada de los niños

Este momento (en torno a las 09:30 de la mañana) fue registrado durante las 8 sesiones que duró el estudio, desde el día 21/04/14 hasta el día 19/05/15. Se registraron los momentos previos y los posteriores a la dejada de los niños en el centro protagonizados por los padres y madres de los mismos, se observaron las interacciones entre ellos y de qué manera las llevaban a cabo.

6.2.2.2. Observación en el aula

Momentos principales de este estudio. Donde se ha recopilado la gran mayoría de la información.

Tras la charla con la directora, fui avisado de que la tutora de 2º curso de Primaria estaba dispuesta a que entrase en su aula para realizar las observaciones. La clase (véase apartado *Participantes*) contaba con muy pocos alumnos, por lo que la observación podía abarcar muchos más detalles de todos ellos. El seguimiento fue bisemanal, los martes y los jueves durante 5 semanas; las sesiones de observación eran de dos horas diarias, ocupando las dos primeras clases de los alumnos hasta que se marchaban al recreo.

A la hora de entrar al aula, lo usual era que la tutora ya se encontrara allí, aunque en ocasiones, ya que ella había bajado a buscar a algún alumno, llegaba yo antes. Durante las segundas horas lo habitual era que también entrase dentro del aula una auxiliar de la ONCE que venía para trabajar con una de las niñas, que era sordo-ciega, y que precisaba de los servicios de una profesional especializada en este campo.

El primer día nos presentamos todos, con la ventaja de que aquel día sólo se encontraban 5 alumnos en clase, por lo que durante el momento de la asamblea (habitual en las primeras horas) fue muy adecuado para poder conocernos. Incluso se encontraba en ese momento la niña sordo-ciega, que pudo tocarme la cara para saber cómo era (lo que en un aula ordinaria, podría haber sido más difícil).

Además de la clase también conocí otros espacios del centro, como el patio o diferentes salas donde guardaban material o realizaban actividades (como por ejemplo, el huerto escolar), las cuales me mostraba la maestra y en ocasiones también los niños para poder ver su trabajo (el mismo ejemplo, el huerto).

Durante todas las sesiones de observación la tutora se mostró muy colaborativa, manteniendo conversaciones informales (gran fuente de información de este estudio) conmigo dentro del aula o mostrándome todo tipo de material o actividad, se mostró tranquila desde el primer momento con mi presencia, al igual que la auxiliar. Eran muchos los días que también ayudaba en la realización de tareas o de manera individual a algún niño a completar sus ejercicios durante la clase, por lo que creo que mi integración fue bastante rápida y buena a pesar de las pocas sesiones a las que pude acudir. Los niños fueron los que más rápido que nadie me vieron como uno más.

6.3. Salida del campo

La salida del campo se realizó el día 19/05/15. Fue un día de registro normal, aunque en los minutos finales de la última clase antes de irme nos despedimos con los niños. Al salir al patio, la despedida fue con el jefe de estudios y posteriormente con la directora y por supuesto con la propia maestra.

6.4. Restitución al campo

Correspondiendo con la fase crítica del diseño y una vez realizado todo el proceso de categorización (siguiente apartado), la restitución al campo se debe realizar en toda investigación de carácter etnográfico, devolviendo los resultados y las conclusiones obtenidas a los nativos de la comunidad dándoles la posibilidad de reflexionar o ayudar aspectos que consideren oportunos de su realidad.

Esta restitución aún se encuentra sin realizar a estas alturas debido a las circunstancias que rodean el estudio y este trabajo. Aunque está prevista una entrega del mismo al centro para completar esta fase, es probable que no sea posible hasta el curso próximo debido a la falta de tiempo en este.

7. Procedimiento de análisis de datos cualitativos

El análisis de los datos obtenidos en la toma de información corresponde a la fase crítica de la etnografía, cuando toda la información “bruta” se filtra y analiza para obtener una futura información “neta” y unos resultados sobre ella.

Se dividirá la clasificación de información dependiendo del lugar donde se realizaron las observaciones:

- Información obtenida de las observaciones dentro del aula
- Información procedente de las observaciones a la hora de la entrada de los niños

7.1. Formación de pre-categorías

Partiendo de los núcleos de interés marcados y de la información recopilada con la observación participante se han obtenido las siguientes pre-categorías a la hora de administrar los datos conseguidos:

Dentro del aula:

- ***Aparición de las familias dentro del aula:*** actividades, momentos puntuales en las clases en las apareciesen las familias.
- ***Funciones de las familias dentro del aula:*** con qué motivo aparecían las familias dentro de la clase (directa o indirectamente).
- ***Canales de comunicación familia-escuela:*** cuáles utilizan para mantener la relación entre las familias y el centro.

Fuera del aula:

- ***Actitudes de padres y madres:*** de qué manera interactuaban los padres y las madres en el momento de coincidir en el centro para dejar a sus hijos/as en él, qué hacían o cómo se comportaban.

8. Control de sesgos. Criterios de científicidad

Con el fin de mantener un rigor científico en este tipo de investigaciones, se exige la realización de los llamados controles de sesgos en ellas, correspondientes con la fase evaluativa del proceso etnográfico. Estos controles garantizan la científicidad de la investigación evitando posteriores críticas atentando contra su calidad y también posibles engaños que muestren una realidad distinta a la estudiada.

Cuando se utilizan metodologías cualitativas para realizar las investigaciones, este control se denomina Triangulación, y se podrá realizar de diferentes maneras:

La primera, la formación de categorías finales que muestran que el contenido observado posee una relación estable y coherente. Surgirán de las pre-categorías formadas de los datos obtenidos a partir de la observación participante realizada en el aula.

Esos datos “netos” estarán relacionados también con el contenido de la etnografía realizada en el trabajo *La participación de las familias en la escuela: un estudio etnográfico* (Martín, 2014), el cual fue presentado y aceptado ante un tribunal de expertos investigadores que decidió que todos los procedimientos utilizados en dicho trabajo eran perfectamente válidos y que poseía unos criterios de científicidad adecuados. Este trabajo se encuentra vinculado a la colaboración mediante la recogida de información para una investigación realizada por diferentes universidades sobre la participación de familias en la escuela; I +D: “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria” (Ministerio de Economía y Competitividad; referencia EDU2012-32657).

En este nuevo trabajo se repetirán los mismos procedimientos partiendo de la base de su rigor científico.

Contrastar los resultados obtenidos con la teoría de referencia (véase apartado *Discusión*) también funciona como control de sesgos, ya que la lógica dice que los resultados que se obtengan tendrán tendencia a parecerse a las teorías de base que formarán el marco teórico de la investigación.

A la hora de realizar anotaciones en el cuaderno de campo, los sentimientos y emociones propios se encuentran separados de las observaciones en sí, pudiendo separar opiniones subjetivas propias de la realidad observada, normalmente aparecen en otro

color, en este caso, rojo. Se garantiza de esta manera que acontecimientos observables puedan estar bajo una visión subjetiva que distorsione la realidad; puesto que el observador/investigador es el único (si está solo) que plasma la realidad en el posterior informe, se debe de prestar especial atención a este aspecto.

Es cierto que a la hora de realizar las observaciones quizá hubiera sido más fiable acudir dos personas como observadores, pero determinadas circunstancias envuelven a este trabajo y ha sido necesario amoldarse a las mismas. Por otro lado el acudir una única persona para realizar observaciones participantes es adecuado, ya que no se irrumpre tan violentamente en la comunidad como podría ocurrir si muchos observadores ajenos a la comunidad estudiada acudiesen.

En cuanto al consenso sobre el número de las observaciones, qué observar o cómo hacerlo, este trabajo ha estado supervisado con regularidad bajo el criterio de una experta investigadora. Su criterio y correcciones han servido de guía durante este proceso etnográfico.

RESULTADOS

9. Análisis descriptivo: formación de categorías

En el siguiente apartado se realizará un proceso de garantía del análisis de datos cualitativo, la llamada triangulación. Se realizarán varias relaciones intra e intercategoriales uniendo las diferentes pre-categorías formadas y surgiendo así las categorías definitivas del análisis.

9.1. Relaciones intra-categoriales

En este apartado se realizará una relación entre las pre-categorías surgidas de la observación participante dentro del aula.

La pre-categoría *aparición de las familias dentro del aula* (surgida del núcleo de interés *la participación de las familias en la escuela*) se encuentra estrechamente relacionada con la también pre-categoría *funciones de la familia dentro del aula*, también surgida del mismo núcleo de interés. Son dos pre-categorías que se encuentran interconectadas puesto que según el momento de aparición que posea la figura de la familia o del familiar poseerá una función u otra en la clase; en este tipo existe una participación más directa, por lo que, por ejemplo, un padre puede subir a su hija en un carrito hasta el aula al comienzo de las clases (momento de aparición) y poseer la función de ayuda directa a la hora de desplazar al niño (función), pero también puede surgir el ejemplo examinando un libro de texto: comentarios como: “*el papá de X tiene un camión...*” (momento de aparición) sirve como ejemplo de los oficios (función).

La última de las pre-categorías obtenida en la observación del aula es *canales de comunicación familia-escuela* (surgida del núcleo *los canales de comunicación*) también se haya relacionada con ambas anteriores, ya que sin estos canales, sería muy difícil concretar esos momentos de aparición (tanto teóricamente como en la práctica) entre los docentes y las familias. Gracias a esta última pre-categoría se mantiene viva la relación entre los integrantes del centro y del hogar, por lo que es de vital importancia.

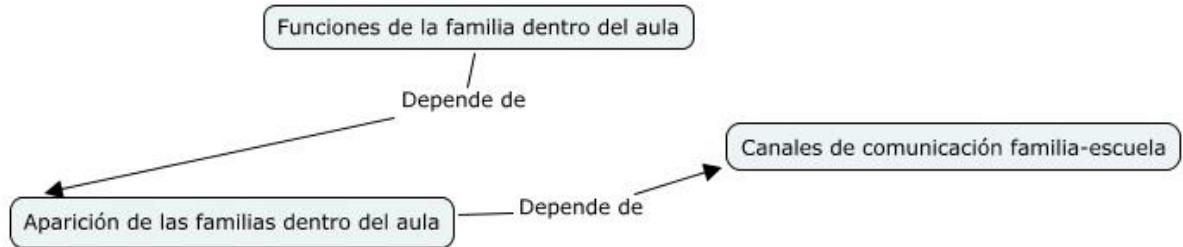


Figura 2: Relación intracategorial entre pre-categorías obtenidas en la observación del aula. Elaboración propia

9.2. Relaciones inter-categoriales

Se dividieron las pre-categorías en función de los lugares de observación, por lo que la relación intra-categorías realizada en el apartado anterior sólo abarcó a la observación dentro del aula. En este apartado se realizará una interrelación entre todas las pre-categorías, preludio a la formación de categorías definitivas.

La última de las pre-categorías por relacionar es la llamada *Actitudes de padres y madres* (surgida también del núcleo *participación de las familias en la escuela*). Ésta se puede relacionar con las anteriores ya que estas actitudes que tomen los progenitores dependerán de las funciones que éstos desarrollen en el centro/aula, dependiendo de la política del mismo. También estarán relacionadas con los canales de comunicación que se utilicen, por lo que sus actitudes variarán dependiendo del nivel de información que posean acerca de sus hijos/as; no poseerá la misma actitud una familia que contacta constantemente con el/la tutor/a de su hijo/a que la que contacta en las tutorías estrictamente necesarias. En este apartado también influirán las estrategias que posea el centro para con las familias y la actitud de las mismas hacia el centro y hacia la educación de sus hijos.

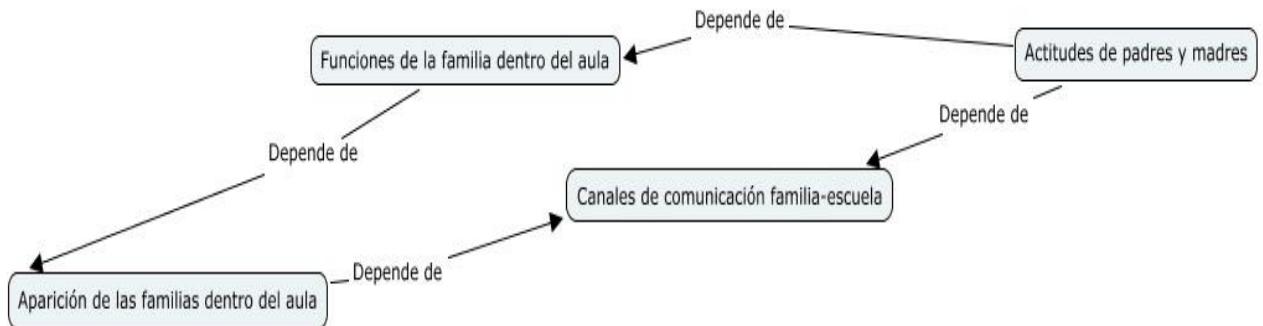


Figura 3: Relación intercategorial de todas las pre-categorías. Elaboración propia.

9.3. Formación de categorías definitivas

Una vez obtenidas las relaciones intra e intercategoriales, se procederá a obtener las categorías de información definitivas.

- *Canales de comunicación:* Además de la pre-categoría del mismo nombre, también se incluirá *Actitudes de padres y madres*, ya que se encuentra en estrecha relación. Se trata del análisis de los medios utilizados para comunicarse entre familias y centro y viceversa; una comunicación bidireccional que se verá reflejada de determinadas formas dependiendo de la actitud de determinadas familias (serán el factor que haga variar esta relación, ya que la actitud del colegio es siempre la misma hacia todas).
- *Estrategias del centro hacia las familias:* Donde se incluirán las pre-categorías *Funciones de la familia dentro del aula* y *Aparición de las familias dentro del aula*. En esta categoría entrarán todo tipo de técnicas que utilice el centro para fomentar la participación de las familias, tanto directa como indirectamente, dentro del aula. Existirá una clara diferenciación entre diferentes clases y tutores/as, aunque también hay unas normas generales que están acordadas a nivel del centro.

Canales de comunicación	Estrategias del centro hacia las familias
<ul style="list-style-type: none"> • Canales de comunicación familia-escuela • Actitudes de padres y madres 	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones de la familia dentro del aula • Aparición de la familia dentro del aula

Figura 4: Formación de categorías definitivas. Elaboración propia

Una vez formadas las categorías definitivas, se puede trabajar con la información “neta” en su análisis interpretativo.

10. Análisis interpretativo: descripción de las categorías

Una vez formadas las categorías, es momento de analizar cómo son esas observaciones, el porqué de tales conductas registradas.

En la categoría *Canales de comunicación* se tratará qué canales y cómo se utilizan en el aula (algunos se comparten a nivel de centro), en las casas de los niños y cuál es su significado para los protagonistas de la acción. En la categoría *Estrategias del centro hacia las familias* se verá cómo se involucra a dichas familias en la educación que se imparte en el centro y cómo responden las mismas.

10.1. Canales de comunicación

Esta ha sido la categoría más extensa en este trabajo, puesto que durante la observación se ha podido comprobar cómo funcionan dichos canales, para qué se utilizan, su frecuencia o importancia y también una cuestión importante, si son o no útiles.

En este centro las vías de comunicación son muchas, a lo cual le otorgan mucha importancia desde dirección hasta los/as tutores/as dentro de las aulas. En este tipo de centros de alumnos con necesidades educativas especiales la comunicación con la familia es absolutamente fundamental. Tampoco poseen una única vía de comunicación, lo cual limitaría bastante la llegada de información, más aún si esa información depende de si es el niño el intermediario. Para abordar esta situación, la comunicación entre tutores y familias se basa en varias vías:

- El cara a cara: la vía más utilizada, ya que tanto en encuentros informales (como los momentos de entrada y salida de los niños o los momentos en que los padres dejaban a sus hijos en el aula) como los formales (tutorías, unas obligatorias y las demás dependían de la evolución del niño, iban a demanda de la tutora o de los propios padres) la conversación era el mejor método de comunicación entre las familias y la escuela. Se demostraba además un buen conocimiento entre la tutora y los familiares de los alumnos e incluso entre los alumnos y los propios alumnos y los familiares de otros; los momentos anteriores a la entrada de los

niños eran fundamentales para este conocimiento, ya que era cuando ellos jugaban entre sí y sus familiares interactuaban. También eventos realizados por el centro ayudaban a este conocimiento mutuo.

Pero el cara a cara no resultó el único medio de comunicación entre familias y centro, ya que actualmente, los nuevos medios de comunicación ocupan un lugar fundamental en este relación, que no se puede llegar a entender sin las siguientes herramientas:

- El correo electrónico: fundamental hoy en día, la tecnología se ha instaurado en la educación y tanto maestros como padres han aprendido a utilizarla por el bien de sus hijos. Es el medio de comunicación más utilizado, ya que supone una rapidez que no la puede ofrecer otro servicio, también comodidad y ahorro de esfuerzos. Este servicio de mensajería instantánea era el más utilizado por la tutora para comunicarse de manera constante (que no diaria) con las familias de los niños y viceversa.
- El teléfono: medio muy utilizado en este centro también. Este tipo de canal se reservaba más a “emergencias”, como por ejemplo podía ser la llamada de un parent la misma mañana advirtiendo que su hijo/a estaba enfermo y no podía acudir ese mismo día. Se preferían servicios como el correo electrónico, igual de rápido y más cómodo, pudiendo la maestra comunicarse desde la propia clase; en el caso del teléfono debía bajar a conserjería para llamar y si eran los padres quienes lo hacían dejaban el recado a la conserje y ésta se lo transmitía a la tutora.

Estos eran los medios más innovadores (y útiles) de comunicación entre la docente y las familias de los niños, aunque también hay que mencionar los siguientes, más tradicionales pero también muy utilizados:

- La agenda: método tradicional pero muy utilizado en este centro. En la clase, todos los alumnos tenían una de ellas y con este objeto llevaban mensaje a sus familias. El objetivo era (además de establecer comunicación) comenzar a dar autonomía al niño y otorgarle responsabilidades, siendo él el encargado de mostrar el mensaje de la maestra a sus padres. La agenda también servía de comunicación entre los centros, puesto que varios de los alumnos del aula se encontraban en la modalidad de escolarización combinada, por lo que en

ocasiones, eran profesores del otro centro quienes mandaban mensajes a los de este por este medio.

- Notas en los cuadernos: método más utilizado hacia una dirección: desde casa hacia el colegio. Muchas fueron las ocasiones en la que los padres escribían notas agregadas en un post-it en el propio cuaderno de ejercicios de su hijo comunicando a la profesora circunstancias sobre el trabajo realizado por el mismo; era habitual notas de este formato: “*X ha hecho las multiplicaciones ella sola y sin borrar...*”. Conversaciones de carácter informal dentro del aula revelaron que este método no era del todo bien visto por la maestra, puesto que mostraba que los padres en ocasiones sobreprotegían demasiado a sus hijos a la hora de hacer los deberes. Sin realmente dejarles realizar la tarea libremente, muchas veces supervisaban y hacían la tarea con el niño de manera que no tenían posibilidad de equivocarse y no conocían el error, por lo que si se erraban en el aula lo llevaban muy mal y se frustraban.
- Notificaciones de centro: Las utilizadas por el mismo colegio para notificar cualquier evento (por ejemplo: una excursión, horarios de comedor, etc). Estandarizadas para todos los alumnos y también su responsabilidad.

10.2. Estrategias del centro hacia las familias

Este apartado hará referencia a las técnicas que se utilizaban desde el centro para llamar a las familias a participar en él. Tanto de manera directa (con acciones físicas, como por ejemplo, acompañar a sus hijos) como de manera indirecta (pueden participar desde casa ayudando a sus hijos, aportando materiales o apareciendo en ocasiones como ejemplos en las clases).

Este centro, al poseer un alumnado con patologías en ocasiones muy específicas, necesitaba la ayuda de las familias para dar una buena educación a los niños. Desde el primer contacto por las mañanas, las familias estaban presentes acompañando a sus hijos hasta la puerta y en ocasiones hasta las puertas de sus aulas, ya que algunos de estos alumnos sufrían también alguna discapacidad motora asociada. Una forma directa de intervenir ya que la movilidad de estos niños era limitada, por lo que los padres entraban dentro del centro para ayudar en su desplazamiento.

El centro además ofrecía un servicio de atención temprana (para niños de 0 a 6 años) al cual la familia estaba invitada a entrar dentro de las aulas donde se celebraban las sesiones.

De manera directa también se instaba mucho a participar desde casa, encargando a los alumnos de la clase que trajeran proyectos (en muchas ocasiones, manualidades) que no podían realizar en el aula por falta de material. Se pedía a las familias que ayudaran en casa y los resultados obtenidos fueron muy originales y trabajados.

Además de la aportación en los contenidos de sus hijos/as, las familias también eran las encargadas de justificar las faltas de los mismos. A lo que normalmente podían avisar con anticipación o realizarlo de forma inversa: el día que su hijo volvía a clase ellos mismos subían hasta el aula y hablaban con la tutora.

Como característica del centro y para cada curso/aula, existían una serie de tutorías establecidas (una al trimestre) que eran completamente obligatorias; este hecho fue corroborado por la tutora en una conversación con la misma, afirmando que muchas de ellas pedían expresamente más tutorías a lo largo del curso. Tal hecho dependía de las propias familias y eran ellas las que, utilizando los canales de comunicación anteriormente mencionados (especialmente el correo electrónico) se ponían en contacto con la profesora para concretar la cita y hablar.

Directamente la gran mayoría de las familias respondía correctamente aunque también existían (lamentablemente) excepciones que no mostraban tanto o incluso nada de interés por cumplir las exigencias del centro.

Indirectamente es de la forma que más aparecía la familia en el aula. La tutora utilizaba convenientemente ejemplos relacionados con las familias de los alumnos para completar o explicar contenidos que estuvieran estudiando. Con esta clase poseía una gran ventaja, y es que todos los alumnos conocían a los familiares de los otros, ya que especialmente a la hora de entrar al centro, las familias se conocían entre todas (o prácticamente así era); el centro suponía un elemento de cohesión gigante, ya que estos alumnos (tal y como comentó la tutora) apenas tienen oportunidad de encontrarse fuera de él, ya que la normalidad es que vivan muy lejos dentro de la ciudad. Tanto la propia iniciativa de las familias a la hora de entrar como estrategias que planteaba el centro para unir a todas las familias ayudan a que en este centro tengan un buen conocimiento

sobre la situación de cada uno y sobre su ambiente. Una de las estrategias que se llegó a registrar fue la celebración de un cumpleaños, un evento que, a diferencia de cualquier centro ordinario, reunió a todas las clases de la etapa de Educación Primaria para que todos sus alumnos regalasen (normalmente un dibujo) algo al cumpleañero, y éste les invitase a una pequeña merienda a todos. No suponía un gran gasto y las familias lo aceptaron, por lo que las celebraciones se convertían en un evento muy familiar y la consecuencia es que todos los alumnos se conocieran.

De nuevo dentro del aula y aprovechando dicha situación, los alumnos también contaban sus experiencias familiares en la asamblea que realizaban a primera hora de la mañana, donde todos ellos contaban sus propias anécdotas y el resto conocían bien la situación si se trataba de sus familiares.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

11. Discusión y conclusiones

En vista de las categorías formadas y de los resultados obtenidos, en este apartado de discusión y conclusiones se contrastarán éstos y los resultados previsibles según los objetivos y los núcleos de interés que se derivan del análisis teórico. También se comentarán las conclusiones surgidas de todo ello y se realizará una comparación con los resultados obtenidos en el anterior estudio que se realizó en la misma línea. Esta última aportación se realizará en respuesta a uno de los objetivos marcados en este trabajo (*Identificar diferencias y similitudes entre las estrategias que ofrecen un centro ordinario y un centro de educación especial para favorecer a participación de las familias: realizar un análisis comparativo de etnografías*).

Además de cumplir con el título del apartado, se añadirán tres pequeños subapartados más para concluir este estudio:

- Limitaciones. Evidentemente, no hay trabajo perfecto, y este trabajo no iba a ser menos; será en este apartado donde se destaque aspectos mejorables en la investigación realizada.
- Prospectiva. Se propondrán posibles vías de investigación futura a partir de este trabajo, mostrando los aspectos más propicios por donde continuar con futuros estudios.
- Implicaciones. Qué ha supuesto este trabajo y cómo puede influir tanto en el centro estudiado como en la práctica docente en general.

11.1. Los nuevos canales de comunicación en la escuela

Respondiendo al primero de los objetivos de este trabajo (*Comprender cómo se consigue la participación de las familias. El mecanismo de actuación del centro hacia ellas y viceversa.*) se han obtenido las siguientes conclusiones.

En este centro, a pesar de sus diferencias con el ordinario, la gran mayoría de canales de comunicación utilizados entre las familias y los docentes son los mismos.

El número de encuentros cara a cara entre docentes y progenitores es elevado: teniendo en consideración encuentros informales como los momentos de subir a los niños al aula, o los momentos de llegada y recogida de los niños; pero también los

formales (tutorías y reuniones), el cara a cara continua siendo el método de comunicación más utilizado entre familias y docentes a la hora de hablar de sus hijos y alumnos respectivamente. Corrobora lo que afirma Vila (1998), quien dice que entre padres/madres y tutores deberá existir una constante comunicación para que suponga una verdadera mejoría en la educación del alumno cuya familia está implicada. Al igual que afirma Gómez (2010), la comunicación clara y directa entre estas dos piezas del engranaje educativo es fundamental y garantiza un correcto desarrollo de los niños dentro del centro. En este tipo de centros es además fundamental, ya que ambas partes deben apoyarse mutuamente para que la educación de estos niños lleve la correcta dirección y así potenciar al máximo sus capacidades, tal y como afirma Ruiz (2008).

El cara a cara sigue predominando aunque de nuevo los nuevos canales de comunicación son imprescindibles en este colegio. Ya no se entiende la relación familia-escuela sin estas nuevas herramientas que suponen un acercamiento abismal entre personas aun sin estar presente: correo electrónico en especial, pero también el teléfono son herramientas que hoy en día resultan fundamentales en esta escuela para llevar a cabo esta relación. No obstante, también existen excepciones que no dominan este campo (especialmente el del correo electrónico e internet) y con los que la comunicación resulta más difícil, al igual que afirman Lozano y colaboradores (2013), ya que éstos afirman que falta aún una inculcación de esa cultura digital; se coincide con ellos parcialmente, aunque la realidad en este centro es que la gran mayoría de las familias sí se han acostumbrado a ello y lo utilizan sin ningún problema.

11.2. Las estrategias para el fomento de la participación de las familias

Esta conclusión responde a otro de los objetivos marcados (*Identificar cuáles son las estrategias que ofrece un centro de educación especial para favorecer la participación de las familias: cuándo participan y de qué manera*).

En el aula estudiada, la relación que se posee con las familias podría describirse como consumista y en el caso más extremo como burocrática, siguiendo el modelo de Torres (2007). Es consumista en el mejor de los casos ya que es la tutora quien lleva la dirección de la educación, los padres llegaron a ingresar a sus hijos en este centro privado (probablemente por sus condiciones únicas) pero no llegan a un nivel de participación plena como puede ser en el nivel cívico. La otra clasificación dentro del aula es la de familias con relación burocrática, ya que, pese a los esfuerzos de la tutora,

el contacto con ellos se reduce a los establecidos por la ley y la necesidad. Este tipo de familias son con las que, según Warger & cols. (2001) se necesita definir bien los 4 pasos mencionados: comprender su cultura e intentar adaptarse a ella y también ser consciente las características del contexto de cada alumno era algo que la tutora realizaba de manera muy completa y de lo que era muy consciente. Un ejemplo puede ser que ella misma compró una peonza a una niña para que jugase con sus compañeros ya que en su casa no lo hicieron (posiblemente por falta de dinero).

Atendiendo a este tipo de relaciones con las familias son varios los planteamientos que posee el centro (y que se aplican en el aula) para que las familias de sus alumnos participen, tanto directa como indirectamente.

Como afirman Pegalajar y Colmenero (2013), *los docentes de este centro se encuentran concienciados* (primera de las estrategias) plenamente de que la colaboración con las familias es totalmente necesaria para llevar adelante la educación de estos niños; es por ello que exigen mucha labor en el hogar. El aprendizaje debe ser continuado y no acabar una vez se traspasen los muros de la escuela. En este centro se pide a los padres que colaboren desde el hogar ayudando a sus hijos, especialmente en proyectos y también en tareas cotidianas, ya que muchas veces se requerirá esa ayuda por parte de los pequeños.

También, y como se mencionó en el análisis descriptivo, en ocasiones *la colaboración directa de los padres es fundamental en este colegio* (segunda estrategia). Muchos de los niños poseen una casuística muy especial, incluyendo parálisis cerebrales u otro tipo de patologías. Por lo que en muchas ocasiones son los propios padres quienes subían directamente a sus hijos al aula, o acudían a hablar con los docentes directamente por determinadas situaciones relacionadas con la patología de su hijo/a; un ejemplo cotidiano podía ser la llegada del padre o la madre trayendo las pilas del audífono de su hijo para que se guardaran en clase. Una responsabilidad bastante elevada ya que si el niño es pequeño puede olvidarse o puede perderlas, con la pérdida económica y necesaria que ello supone.

La filosofía del centro (y concretamente el aula y la maestra observadas) coincidía con McCloskey (2010) en que *las familias debían convertirse en miembros importantes en la educación de sus hijos* (tercera estrategia), incitándoles a participar de una manera directa en el propio centro: como las mencionadas sesiones de atención temprana o los momentos de acompañar a sus hijos al aula, como indirectamente desde sus hogares; la continuidad del aprendizaje de estos alumnos es un elemento esencial a

la hora de trabajar con ellos, puesto que es necesario que posean un ritmo de aprendizaje continuo y constante, al ritmo de cada uno, pero sin pausa.

La tutora del aula también ofrecía los resultados a las familias de todas aquellas actividades que sus hijos realizaban, muchas de ellas comenzadas en sus casas. Ella hacía fotografías y por el correo electrónico las enviaba a los padres para que también pudieran observar los resultados de sus hijos gráficamente. Dicha iniciativa no es comparable, ya que depende plenamente del tutor/a del aula, por lo que no resulta conveniente realizar una comparación con el centro ordinario.

11.3. Comparación con el centro ordinario

Realizar comparaciones sobre las estrategias tomadas en cada centro es, hasta cierto límite, cuestionable, ya que el contexto y las características (de alumnado o simplemente físicas) son muy diferentes en ambos. En el centro de educación especial es necesario que las familias entren más a participar y colaboren también en mayor medida desde los hogares y fuera del centro. En el centro ordinario también se compartía ese espíritu, aunque especialmente los aspectos de participación directa que el centro de educación especial posee, no se daban debido a que no eran necesarios. No existía tampoco una cohesión social tan fuerte a nivel de todo el centro como pudiera haberla en el de educación especial: uno de los factores (de gran peso) es el número de alumnos; la enorme diferencia en la cantidad de niños que acudían a un centro y a otro explica que en el centro ordinario existiera esa unión entre los padres pero únicamente a nivel de aula (incluso en algún curso excepcional, no se consiguió ni eso). Mientras que en el centro de educación especial todos los padres y madres cuyos hijos cursaban la etapa de educación primaria se conocían, y se podían organizar eventos comunitarios.

En la primera de las conclusiones obtenidas la comparación con el centro ordinario no merece destacar grandes diferencias. El canal de comunicación más utilizado sigue siendo el cara a cara, de manera formal (tutorías) como informal (momentos de entradas y salidas). Aunque actualmente, en ambos centros es imposible comprender la relación familia-escuela sin las nuevas tecnologías: el correo electrónico es la estrella de la comunicación entre los agentes implicados en el proceso de aprendizaje. Su instantaneidad y su capacidad de adjuntar documentos digitalizados lo convierten en un elemento imprescindible en el funcionamiento de ambos colegios.

Es cierto que los momentos de encuentro informales abundan mucho más en el centro de educación especial ya que, por ejemplo, se permite subir a los padres a dejar a sus hijos en sus aulas. Este hecho es debido a las propias características del alumnado, muchas veces dependiente y con necesidades que a edades tempranas aún no están capacitados para resolver por sí solos, por lo que cuentan con la ayuda directa de sus progenitores.

La segunda de las conclusiones habla de las estrategias que utiliza el centro para fomentar la participación de las familias. Otra de las grandes diferencias con el centro ordinario será que en el colegio de educación especial hay niños con muchas más dependencias médicas y con una salud más “controlada”, por lo que las familias actúan directamente en ello, a lo cual el centro incita y trabaja para que sea así. La participación directa es mayor en el centro de educación especial, simplemente por pura necesidad, la comunicación y la interacción directa debe ser mucho mayor ya que las circunstancias así lo exigen. Un ejemplo claro es cuando los padres acompañaban a niños con problemas de movilidad hasta el aula, mientras que en el centro ordinario no se permitía a los padres pasar del patio a la hora de la entrada.

Otra de las diferencias entre el centro ordinario y el especial es la ratio de alumnos por maestro/a, la cual es mucho más pequeña en este último, situación que permite la realización de actividades muy variadas. Una de las actividades observadas en el centro y más característica fue la celebración del cumpleaños de uno de los alumnos (en la cual también se hallaban implicadas las familias), ya que el niño celebró su fiesta con todos los alumnos de la etapa de primaria, invitándolos a un tentempié (económicamente asequible) que la familia había comprado el día anterior. Esta propuesta fue aceptada por las familias, ya que de esta manera podían celebrar el cumpleaños de sus hijos con sus compañeros de clase, puesto que el colegio se convierte en un punto de unión para todos estos niños, ya que es el único centro de estas características en la ciudad y las familias vienen de todos los puntos de la misma. Actividades como la descrita incitan a que todos los niños se conozcan entre sí, independientemente del curso en el que se encuentren, por lo que a la hora de entrar en el centro era normal observar mucha interacción entre todos los niños, y en consecuencia, entre todos los familiares que les acompañaban. Es otro aspecto que distingue a ambos centros debido principalmente a las características de los propios colegios, no por las estrategias utilizadas.

11.4. Limitaciones

Es necesario ser conscientes de las limitaciones que se poseen y de los aspectos a mejorar en cualquier trabajo, ya que poseer una autocrítica adecuada ayudará a mejorar en futuras ocasiones.

El aspecto fundamental a señalar es el tiempo. No son pocas las ocasiones donde hace falta más para llevar a cabo un estudio más amplio y detallado. Este trabajo ha sido realizado como Trabajo de Final de Grado en el curso 2014/2015, por lo que el tiempo no ha sido un factor a favor. La búsqueda y selección de centro al igual que la recogida de información fueron realizadas en unos escasos meses y los horarios fueron adaptados en función de lo posible. No se ha poseído un tiempo completo para realizar la investigación y la redacción del informe ha sido también realizada en el mismo curso escolar, por lo que es lógico que este estudio pueda completarse más en el sentido más cronológico y también incluir mucha más información (apartado *Prospectiva*).

Continuando por esta línea, hubiera sido más completo poder obtener información de conversaciones formales por parte de los miembros de la comunidad educativa por medio de entrevistas, ya que de ellas se extrae gran cantidad de información. Aunque como se ha comentado, la falta de tiempo imposibilitó tal acción.

El último aspecto a añadir en este apartado es que se ha comparado las etnografías realizadas en los aspectos que se ha podido hacerlo; el estudio anterior realizado en un centro ordinario fue mucho más amplio, por lo que se pueden compensar las carencias mencionadas en el párrafo anterior. No se ha podido comparar en todas las categorías, sino en las que ha sido posible recapitular información, por lo que quizás una comparación similar hubiera reflejado mejor la realidad en cada uno de los colegios estudiados.

11.5. Prospectiva

Todo estudio de estas características se puede mejorar de cara a un futuro. A partir de este estudio se proponen varias propuestas de mejora y de ampliación de cara a próximos estudios que puedan continuar y complementar a éste.

En primer lugar este estudio se podría ampliar de manera que, utilizando entrevistas y más observaciones dentro y fuera del aula se pudiera ampliar este trabajo de manera que fuera comparable en todos los aspectos al anterior. Una categorización de más información serviría para conectar todas categorías finales y poder así compararlas entre sí para obtener unas conclusiones más amplias y detalladas que las obtenidas en este trabajo.

Otra opción de ampliación es realizar este estudio en otros centros similares a éste y también realizar comparativas de estos colegios con características similares. Poseyendo ese parecido, las diferencias entre unos y otros pueden ser mucho más claras.

Aprovechando los casos personales de este centro, donde muchos de los alumnos cursan la modalidad de escolarización combinada, otra de las posibilidades sería estudiar a fondo los dos centros a los que acudiera el alumno en cuestión y observar sus metodologías, estrategias, etc. siendo un punto de enlace el/la niño/a y conociendo la realidad de la familia en un centro y en otro y también estudiando la interconexión entre ambos colegios.

11.6. Implicaciones del trabajo

Con estas conclusiones se pretende mostrar cómo son las realidades estudiadas, sus puntos fuertes y ofrecer una visión completa a todos sus participantes. No se pretende criticar al realizar la comparación entre los centros, tampoco que imponer cambios en sus metodologías o sus actitudes. Los centros son diferentes, poseen unas características y un entorno muy distintos al igual que su alumnado y profesorado, por lo que sus metodologías también deberán ser diferentes entre sí.

Este trabajo está destinado a la comunidad educativa, especialmente a la del centro estudiado, donde así puedan leer acerca de su visión de la enseñanza y reflexionar sobre ella: Qué mejorar, qué cambiar o qué mantener son acciones que corresponden a los miembros de cada comunidad dependiendo de las características y demandas de su alumnado y familias.

Este es un estudio que, como bien se menciona en los apartados anteriores, puede ampliarse y profundizar mucho más, pero es un buen acercamiento acerca del funcionamiento de este centro y también ofrece una visión un poco más amplia comparando los resultados obtenidos con los del centro ordinario estudiado con anterioridad. Se ofrece así a los implicados la oportunidad de poseer una visión diferente acerca de la educación: cómo afrontan el día a día en un aula las maestras de un centro ordinario o de uno especial y de qué manera trabajan con las familias, pudiendo así extraer conclusiones acerca de su trabajo y también adquiriendo ideas nuevas para la mejora del mismo.

El trabajo también se encuentra dirigido a los/as maestros/as en general, ya que siempre es adecuado conocer métodos de trabajo como los observados en estos centros dando así la oportunidad de mejorar en la profesión adquiriendo nuevas ideas y reorganizando esquemas previos con nuevos conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/6.
- Arraiz, A. (2013). Metodología cualitativa vertebrada desde la interacción I. Apuntes correspondientes a la asignatura: *Metodologías cualitativas en el tratamiento de datos*. Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales. Universidad de Zaragoza.
- Bacon, J. & Causton-Theoharis, J. (2013). “It should be a teamwork”: a critical investigation of school practices and parents advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (7), 682-699.
- Boletín Oficial del Estado (2006). 106, 17158-17207.
- Boletín Oficial del Estado (2013). 295, Sección I, 97858-97921.
- Cerdá, M.C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol. 6, nº 3.
- Fernández, A. et al. (2012). Innovación didáctica: la gestión ambiental como eje transversal en educación primaria y secundaria. *Tecnología en marcha*, 25 (5), 22-36.
- Fernández, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. *La relación familia-escuela*. Dades CIP. Servei de Biblioteca y Documentació de la Universitat de Lleida. Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Unidad del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos).
- Gómez, A. (2010). La comunicación no verbal en la mediación familiar. *IPSE-ds (Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social)*, 3, 19-29.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

- Leiva, J.J. y Escarbajal, A. (2011). La participación de familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), 389-416.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 57-70.
- Lozano, J., Ballesta, F.J., Alcaraz, S. y Cerezo, M^a C. (2013). Las tecnologías de la información y la comunicación en la relación familia-escuela. *Revista Fuentes*, 13, 173-192.
- Martín, N. (2014). La participación de la familia en la escuela: un estudio etnográfico. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Martínez, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-49.
- McCloskey, E. (2010). What do I know? Parental positioning in special education. *International Journal of Special Education*, 25 (1).
- Molina, S. y Gómez, A. (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental. Cuándo y cómo surgieron en España las Escuelas de Educación Especial*. Mira Editores. Zaragoza.
- Montañés, F. (2007). La participación de las madres y padres en los centros escolares. *La relación familia-escuela*. Dades CIP. Servei de Biblioteca y Documentació de la Universitat de Lleida. Universitat de Lleida.
- Moreu, A. C. (2009). La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochocentista. Francia, Alemania y España. *El largo camino hacia la educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona: 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*. Vol. 1, 311-322.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2013). Participación de las familias en centros de Educación Especial. *Campo Abierto*, 32 (2), 11-26.
- Pérez de Guzmán, M^a V. (2002). Familia y escuela: ¿Dos mundos inconexos? *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 205-220.

Perfetti, P. y Núñez, G. (2013). Un carnaval de tod@s y para tod@s en el colegio público Palomeras Bajas. Participación y Justicia social: el carnaval como experiencia educativa y ciudadana. *Revista internacional de educación para la justicia social*. 2 (1), 159-172.

Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.

Ruiz, E. (2008). La función de la familia en la educación escolar en los alumnos con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 25, 6-16.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores. Zaragoza.

Sánchez, C.A. y García, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. Incluido en el proyecto: “*Educación para la ciudadanía: compartiendo valores interculturales*”, subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (222-2005). Desarrollado por el equipo EVITED (“Educación en valores interculturales”). Universidad de Granada.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Traducción de Jorge Piatigorsky, Paidós, Barcelona.

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*, 60, 24-27.

Vila, I. (1998). Las prácticas educativas escolares y su relación con otras prácticas educativas. *Familia Escuela y Comunidad*. Horsori. I.C.E. Universitat Barcelona. Barcelona.

Warger, E. & cols. (2001). Improving family involvement in special education. *Research Connections in Special Education*, U.S. Department of Education, 9.

Webgrafía consultada

www.slideshare.net/ciudadano0/la-observacion-3288097

<http://www.todoeduca.com/estudios/educacionespecial/zaragoza/zaragoza.html>

ANEXOS

Anexo I. Registro de observación

15/04/15

Después de llamar por teléfono al centro puedo tener una cita con la directora, que se convertirá en mi “portera”. Por teléfono le informo de lo que pretendo hacer y concretamos esta fecha para conocernos.

En la reunión le explico mis intenciones y ella me tiene que confirmar si hay algún/a maestro/a en Primaria que no le importe que acuda a sus clases, me avisará por teléfono. (Se ha mostrado muy simpática y servicial conmigo, hemos hablado un poco de educación en general también).

Me enseña un poco el centro, el patio y alguna sala y nos despedimos.

(El viernes siguiente me llama por teléfono y me informa de que sí hay una maestra que está dispuesta a que acuda a sus clases, por lo que volveré el martes ya para empezar).

21/04/15

Primer día de observación en el aula

Clase de 2º de Educación Primaria. Carmen (la tutora) me recibe en la entrada y subo con ella a su clase. Al llegar los niños preguntan quién soy y nos presentamos todos. Hay 5 alumnos aunque hoy falta 1, 3 de ellos están en combinada.

Para comenzar hacen una asamblea y hacen la primera mención a las familias, porque hablan de las excursiones que van a hacer (con los otros colegios o con sus padres y madres).

Para informar a las familias utilizan notas mandadas directamente en libretas (escriben tanto la tutora como los padres, en eso es bastante similar al colegio ordinario). Trabajan las rutinas y a veces hacen contenidos comunes, pero por lo que me explica la tutora, van a ritmos diferentes (hay variedad: sordos con buen nivel cognitivo, una paralítica cerebral y una niña que es también ciega).

De nuevo a la hora de hablar con ellos la tutora hace referencia a las familias (ej: el camión del papá de C.)

La tutora me comenta situaciones de algún niño en concreto relacionado con las familias, criticando la falta de compromiso de unos padres (concretamente de una niña de color, B., de la cuál dice que tiene muy buena cabeza y que si en su casa se la incentivara más y se trabajara con ella funcionaría mucho mejor, pero que no lo hacen. Parece que enfrentamiento familia-escuela hay en todos los lados...).

En el aula también entra una mediadora de la ONCE (Laura) para trabajar con la niña con sordo-ceguera.

Hay un intercambio constante de alumnos, puesto que muchos se los llevan especialistas a otras aulas para trabajar diferentes aspectos con ellos (PT,AL, logopeda...), por lo que hay un constante fluir de gente en el aula.

A uno de los niños le dan una cosa para que se la dé a su padre, se la pegan en la libreta que he mencionado antes (**dan menos confianza y autonomía, pero se entiende**).

Con las familias también utilizan el correo electrónico (**como en el cole ordinario, la tecnología ya es una realidad en todos los lados**).

La tutora me cuenta que tienen un problema de asistencia con un alumno (el que falta). Los padres no lo traen en muchas ocasiones y siempre se están excusando de diferentes maneras (**se trata de un niño de etnia gitana, y por lo que comenta la tutora, los padres lo llevan los días justos para cobrar la subvención que les da el estado**).

28/04/15

Segundo día de observación

A una de las niñas (la paralítica cerebral) la trae su padre en un carrito adaptado hasta la puerta de clase. (**aquí funciona de diferente manera hasta donde pueden entrar los padres, en parte lo veo lo más normal del mundo, aquí son mucho más dependientes por pura necesidad**)

En el primer rato de todos, los alumnos preguntan por los compañeros y por sus cosas de casa, se interesan.

La tutora habla con la niña paralítica (**np a partir de ahora**) porque lleva las uñas pintadas, le pregunta quién se las ha pintado y dice que su tía, por lo que se ve una familia muy volcada con ella (y no sólo familia directa).

La tutora les incita a que les digan a sus padres las cosas (ej: “dile a tu padre que te ponga otro jersey”), les da autonomía pero siendo consciente de la limitación de los niños.

Al cabo de un rato de empezar la clase viene D., el niño gitano que faltó el otro día y que llevaba bastante sin venir. La tutora le pregunta qué le ha pasado, él no da una respuesta concreta, habla de que su audífono (que no lleva) está reparándose. La tutora le pregunta por sus hermanos y también por su cambio de casa, si se ha ido a vivir con la abuela y con sus primos y él responde que no, que sólo sus padres, hermanos y él (**la tutora conocerá a la familia**). También le pregunta por la situación laboral del padre y le ha dado al niño una nota para que se la dé a sus padres. La tutora me dice que tiene que hablar esta tarde con el padre para ver cómo justifican la falta (**la mirada y el tono de la tutora lo dice todo, lo que le van a contar son excusas y parece que la familia miente, porque dejan mucho al niño sin venir ni a este ni al otro colegio, porque va a combinada**).

(Un apunte que he podido observar, np tiene una Tablet que ha traído de casa, es decir, la han comprado sus padres, en el cole tienen material pero es bastante limitado, ya si quieren materiales más buenos o tecnológicamente actuales son las familias quienes tienen que desembolsar... me parece muy triste porque no todo el mundo va a tener esa posibilidad, eso se tendría que arreglar desde arriba pero ya).

La tutora me va explicando cosas, como por ejemplo la evolución de los niños al comer, donde muchos no comían más que triturado al principio y después han tenido una buena evolución, lo cual agradecieron (y también trabajaron, seguro) desde casa.

El material que llevan también lo compran los padres (el cuaderno, por ejemplo). (Es bastante igual a los centros ordinarios, en un principio no pensaba que sería así).

He preguntado a la tutora por el uso de la lengua de signos, me dice que los docentes sí la conocen y que la usan, pero mínimamente, los niños solo manejan unos signos concretos que normalmente se utilizan de reforzador de palabras (por ejemplo: "a comer" y se hace el gesto con la mano). El problema es que lo hablan sólo en la escuela, porque en sus casas no lo utilizan, por lo que el uso de este lenguaje está bastante limitado en los niños de este colegio. (quizá habría que esforzarse un poquito en casa por aprenderlo, ¿no?)

30/04/15

Tercer día de observación

(He empezado a observar fuera en la entrada a los padres y madres y es algo totalmente distinto a lo visto en el cole ordinario. Aquí esperan dentro de un porche que tiene el colegio y están todos juntos con sus hijos, por lo que hablan entre todos y existe mucha interacción. No me he fijado en proporción madres/padres, lo miro otro día)

Hoy sólo está B., ha dicho la tutora que el resto se han puesto malos (los que les tocaba venir), han llamado los padres esta mañana y han avisado.

Les van a hacer una manualidad como regalo para el día de la madre (está implicada la familia pero es algo normal en todos los colegios).

La tutora siempre hace referencia a la familia como ejemplo para trasladar el contenido teórico a la vida cotidiana, por ejemplo: "¿tú y mamá cómo venís al cole?" "¿papá tiene coche?" o "¿mamá tiene bonobús?"

B. habla de un viaje que hizo con su madre y con su hermano como anécdota (enlazando con los medios de transporte, que los están dando); fue en avión a África, a ver a sus abuelos, a los que no conocía.

También se usan ejemplos con otras familias (por ejemplo, el camión del papá de C.) para acercar los contenidos teóricos (lo que demuestra que entre ellos se conocen y que hablan habitualmente de sus familias en clase).

Le manda trabajo para casa y la tutora incita a B. a que lo “haga con mamá” (son niños que necesitan algo más de supervisión y de ayuda, desde luego...aunque posteriormente se lamenta la tutora porque me dice que si tuviera una situación más normalizada en casa, B. sería de las mejores de la clase, tendría mucho más nivel del que ahora puede tener, porque tiene muchas ganas de aprender y muy buena capacidad cognitiva).

Más tarde llega C., que ha tenido que ir al médico (tiene bastantes problemas), la trae su abuela (por lo que parece que toda la familia está muy implicada con esta niña, porque el otro día se mencionó a su tía también). Lo primero que hace es comentar que vio a B. con su madre yendo al colegio de su hermano para ir a buscarlo (lo que refuerza la hipótesis de que se conocen bien y también a los miembros de su familia).

La tutora les pregunta mucho por sus familiares: la tía, el hermano... porque siempre lo primero que hacen es hablar de sus cosas, normalmente sale el tema familia.

Me ha enseñado la tutora una cosa curiosa propia de esta clase. Como el padre de A. trabaja en una imprenta, hacen un álbum con fotografías que les ha ido haciendo la tutora a lo largo del año en diferentes momentos: cuando van de excursión, cuando hacen actividades en el colegio... al final este padre lo maqueta y lo imprimen en forma de álbum y se lo entregan a cada familia (una iniciativa muy buena, con estos críos es muy importante reforzar a las familias también y todas las actividades que hagan el poder mostrárselas a las familias es una motivación para ellas y también un refuerzo positivo enorme, me parece una iniciativa muy buena y muy bien aprovechada teniendo la posibilidad como se tiene).

También me comenta la tutora que muchas de las actividades que hacen en clase o se les hacen fotos o se mandan directamente los powerpoint hechos por correo electrónico, por ejemplo: en semana santa, de una unidad que trabajaron los animales, etc. (se usan bastante las nuevas tecnologías y el correo electrónico, como en el centro ordinario, se ha convertido en una herramienta prácticamente fundamental).

05/05/15

Cuarto día de observación

Fuera: Todos los padres y madres en el mismo espacio, donde siempre, así que hay una interacción bestial entre todos (aunque algunos padres no quieran, sus hijos si juegan con otros críos, por lo que hay contacto sí o sí).

También hay que tener en cuenta que son muchos menos padres y madres que en el cole ordinario, por lo que es más fácil interaccionar. Aunque también he podido ver que alguno que entra por el otro lado del porche al dejar al crío no se unía al resto de padres.

(Hoy ha pasado una cosa curiosa, que me ha comentado la profe que cree que es la primera vez que le pasa... no ha venido ni uno! Es normal que falle alguno porque entre los de combinada, la niña que se ha ido un mes y demás... pero hoy todos!)

La tutora me explica que tiene que pasar lista por el tema de la calidad, y que tiene que contar también las faltas que están justificadas por los padres.

Hoy por ejemplo, dos de los críos tenían excursión con sus otros coles, por lo que le habían avisado a la tutora. Me dice que la herramienta es el correo electrónico y en ocasiones el teléfono, porque para este tipo de cosas (y muchas otras) tienen que tener constante comunicación entre centros. También llevan una misma agenda y por ahí se escriben cosas todos: familias, un cole y otro.

Ha venido un crío de otra clase y nos ha dicho que hoy era su cumpleaños y que fuéramos luego... (yo no entendía nada y la profesora me lo ha explicado). Los cumpleaños en este colegio funcionan de una manera diferente al colegio ordinario. Aquí cada niño avisa a las otras clases (a todas las de Primaria en este caso) e invita a todos a su clase, y un cuarto de hora antes del patio va todo el mundo para allí, le cantan cumpleaños feliz y le regalan un dibujo que le han hecho. El cumpleañero (la familia) compra patatas y algo de beber (me dice la tutora que con un par de bolsas y un par de botellas vale) e invita a sus compañeros (me parece una manera muy muy buena para unir dentro del colegio, porque, como me ha dicho la profe, cada niño aquí viene de una punta de Zaragoza y tampoco tienen ocasión de quedar mucho fuera del centro, así que es una manera de que interactúen todos e indirectamente también las familias).

Aprovechando la mañana libre hemos estado hablando con la tutora, hemos hablado de que en este centro los padres y madres suben hasta el aula, que en otros centros no pasa... en 1º me dice que suben prácticamente todos, pero que en 2º ya les animan a que no suban por tema de la autonomía de los críos (en algunos casos es bastante difícil y entonces suben), suben cuando no hay más remedio o cuando por ejemplo le tienen que explicar algo (como una justificación de porqué faltó ayer).

La tutora le sabe mal (y lo comarto) la cantidad de familias que se les facilita el poner un implante o un audífono (carísimos los dos) y no los aprovecha, o abusan de ello (me ha llegado a hablar de familias gitanas que luego los revenden...). Son familias que en ocasiones vienen, se implantan al crío e incluso luego se van, y esos implantes son pagados por la seguridad social (en ocasiones para luego volverse a su país o cambiarse de ciudad sin haber llevado al hijo al colegio). Es el mismo problema de siempre, familias que no colaboran porque no quieren, y al final la repercusión final es la falta de escolarización y de educación de sus hijos.

Un rato después llega D. y le pregunta por qué ha venido tarde, a lo cual da una excusa un poco mala... (mismo problema que antes, padres pasotas). Luego le hará un dibujo a su compañero e iremos al cumpleaños.

(Me ha tocado ayudar a hacer un sol de manualidad para colgarlo en el pasillo, ayudar, luego hacerlo yo porque ha venido el crío y colgarlo, también una luna... ya estoy bastante metido en la comunidad no? No sé cómo lo hago que en todos los lados acabo haciendo manualidades de estas, pero es lo que hay!! Tampoco es que me disguste... lo hago encantado y así se ve que la profe tiene confianza en mí, está bien. La vida del etnógrafo!!)

Están trabajando una unidad que trata de la calle, y le pregunta a D. cuál es, y él se ha cambiado de casa por lo que le pone en la agenda una nota para que sus padres apunten la nueva dirección (porque ellos no lo han hecho... hay que recordárselo). La agenda es una de las herramientas más utilizadas en el aula y fuera de ella.

Más tarde llega A. y en ese rato le hacen dibujos al cumpleañero (A. le hace con una plantilla un dibujo de plastilina).

Mientras la tutora y yo nos bajamos a por material (unas señales de mentira) para que trabajen la unidad de la seguridad vial. Tienen mucho material en el centro y bien aprovechado. Subimos el material para que los chicos lo vean y A. los pueda tocar también, por lo menos que toque las señales y vea su forma.

A lo último que acudo es al cumpleaños, que me parece una estupenda idea.

07/05/15

Quinto día de observación

Fuera: lo de siempre, se ve mucha interacción de los padres y madres que van a llevar a sus hijos, se nota también los que son de la misma clase porque los niños también se juntan entre sí más, aun así la interacción es prácticamente del 100% de los asistentes.

La tutora le recrimina a B. que ayer insultó a dos niños de otras clases y que sus madres se han enfadado e incluso han hablado con otra tutora (no sé hasta qué punto será para advertir a la cría, pero es posible, esta niña ha tenido problemas de comportamiento).

Como ayer fueron de excursión, lo primero que revisa la tutora es el trabajo de casa (en este colegio hay bastante). Uno de los problemas que me comenta la tutora es que traen los ejercicios siempre corregidos por sus padres y que nunca traen errores, por lo que cuando cometen los niños un error y se les dice por poco no lloran, lo que no quieren desde el colegio y lo marcan como objetivo es que no les corrijan los ejercicios y que aprendan a equivocarse también, pero no lo consiguen con los padres (lo que me lleva a pensar, ¿habrá sobreprotección hacia estos niños hasta este punto? Parece que sí...). A

una de las niñas los padres le han adjuntado una nota en el cuaderno indicando que ha realizado todas las operaciones sola y sin ayuda.

Me enseñan también unos animales hechos con papel reciclado que hicieron en sus casas.

(Hoy no ha dado mucho de sí la cosa, simplemente destacar lo de antes y que ya estoy muy metido en el centro, la tutora me deja con ellos sin ningún problema).

12/05/15

Sexto día de observación

Fuera: No he llegado al rato de esperar pero he visto el rato de después de dejar a los críos, que no lo había visto aún... no se quedan muchos a conversar después, sólo he visto a un par de madres quedarse ahí, pero imagino que será por lo especial del cole: la gente viene desde todos los puntos de Zaragoza, no es como en el ordinario, que todos son del barrio y luego se quedan a tomar café y demás porque están cerca de casa, aquí no pasa eso.

En clase solo está B. (como otros días, entre que una está mala, la otra de viaje, el otro en el médico... pues vienen muy pocos). La tutora ya está avisada de que A. tiene médico y llegará tarde pero otros padres como los de D. no avisan de por qué (el niño gitano).

Aprovechando que está sólo una me enseñan los murales que han hecho porque le gustan a la niña y así lee también (tienen uno muy chulo que hablan de máquinas y tienen 2: un ordenador como el de clase y la "máquina de A.", una máquina de Perkins que tiene la niña sordo-ciega para escribir. Las ven las dos y las explican y desglosan ambas, eso sí que es inclusión).

Al empezar la clase la niña mira cómo voy vestido y nombras las prendas, la tutora le anima para hacer lo mismo ella con las suyas y por último con las que lleva ella (la profesora). Ha sido curioso porque la tutora llevaba un vestido y unos zapatos y la niña ha dicho que eso "era para ir a la iglesia" porque así debe ir ella cuando va, le ha preguntado la tutora si iba y ha dicho que sí.

Como hablamos el otro día, la tutora utiliza comunicación bimodal con ellos, aunque lo que manda es la lengua oral materna, no los signos.

De nuevo sale la familia como ejemplo en las actividades. Por ejemplo, en un ejercicio para leer (la mamá está en la playa).

Los propios niños a partir de ello preguntan por la familia (tienen curiosidad). B. le ha preguntado a la tutora por su madre.

La profesora está muy implicada con los niños. B. ha traído una mochila nueva y dentro tenía una peonza que la misma tutora le compró porque ella no tenía (**la trae destrozada, pero dice que ha jugado en casa con su hermano... por lo menos le da uso, aunque trae todo de manera pésima y eso demuestra bastante dejadez en casa por parte de los padres**).

Casi una hora después llega D., le preguntan por qué ha llegado tan tarde a lo que da una excusa: su padre tenía que dejar a su hermano en el instituto (**a lo que la profe ya no se fía mucho, normal...**). Después le mira la agenda para ver si sus padres han apuntado la nueva dirección de casa (lo tenía pendiente).

Más tarde me siguen enseñando murales, uno con las alturas que tienen y hablando con la tutora me dice que los padres de B. son muy grandes, incluso le pregunta a D. si se acuerda de ellos (**se conocen entre las familias, supongo que del cole**).

También me enseñan el huerto que tienen (instalaciones amplias y mucho material).

Como no saben nada de C. (la niña que se ha ido un mes a un tratamiento de fisioterapia) dice la tutora que le mandarán un correo.

Al rato llega A. del médico (los padres habían avisado y también para mañana, que tendrá médico también, han avisado a la tutora).

Es muy alto el nivel de implicación con estos niños, hoy mismo la tutora le ha tenido que cambiar las pilas del implante coclear a A. porque se le habían gastado (lo tenía que registrar).

(**De nuevo y como conversación informal la tutora me explica entre risas que el padre de B. es muy grande y muy serio, pero muy educado**).

14/05/15

Séptimo día de observación

Fuera: Hay mucha interacción entre padres y madres, incluso con los de diferentes cursos, es un centro muy unido, se conocen en todo el colegio (por lo menos en Primaria).

B. ha venido ya y de momento está sola. Viene con un regalo porque ha venido su padre (**me lo explica también la tutora: el padre no venía desde Navidad por trabajo, y cada vez que viene pues es una fiesta...**), hoy ha venido al colegio con toda su familia (padre, madre y hermano).

A la tutora la ha llamado la madre de P. y le ha dicho que venía, pero de momento no aparece, la traía su padre (**pero la tutora no se fía, me dice: "algo habrá pasado"**). Al rato llega P., sin mochila (**por lo visto el padre es un desastre, me lo ha dicho la tutora, que es un personaje de cuidado... la madre debe de ser lo contrario**).

B. le cuenta la noticia de que ha venido su padre (se conocen y saben quiénes son los familiares también. P. también cuenta que el sábado es la comunión de su prima.

La tutora propone mandarle un correo a C. que está de tratamiento en Guadalajara, para saber qué tal está, porque no saben nada de ella (las niñas también le preguntan por la mamá de C. y por su papá).

(La tutora vuelve a insistir en lo “curioso” que es el padre de P., conversación informal...)

De nuevo se ve que las notas dentro de los cuadernos son también un medio de comunicación muy usado (los padres ponen post-it en los cuadernos de ejercicios para decirle a la tutora que ha hecho las operaciones de matemáticas sin ayuda, por ejemplo).

Hoy B. se está portando bastante mal, por lo que le dice la tutora que le dé su agenda y que así les escribirá a sus padres (de nuevo, forma oficial de comunicarse). Dice mucho: “yo no sabe...” (la tutora hace un comentario comentando que si dice eso tanto será porque en casa le dicen demasiado que no...)

De nuevo y día a día, la tutora les hace fotos para luego mandárselas a las familias.

19/05/15

Octavo día de observación en el aula (y último)

Fuera: Hoy hay que contar con que hacía mal tiempo, por lo que todos los padres y madres estaban dentro del porche para dejar a sus hijos; así que lo mismo de siempre, estaban todos juntos e interactuando, son pocos y se conocen.

Antes de empezar la clase la tutora le ha “reclamado” a un niño que era de un curso superior (de 3º) que le tuviera que llevar su madre hasta el aula (ya me lo dijo, que a los pequeños les acompañan, pero a medida que se van haciendo más mayores ya les deben dar más autonomía y eso es lo que pretenden).

Una niña no ha venido hoy porque probablemente esté ingresada porque le iban a realizar una operación para realizarle el segundo implante coclear. Han deducido que puede ser por eso porque a la tutora no le han dicho nada (de nuevo se ha “quejado” por falta de información y con razón, porque ha dicho que ha visto al parent pero como si nada...).

Ha sido el último día y el que menos ha aparecido la familia, por lo que no hay nada más registrado. Al final les he llevado unas chuches a los críos para despedirme y me he despedido también de jefe de estudios, directora y por supuesto maestra.

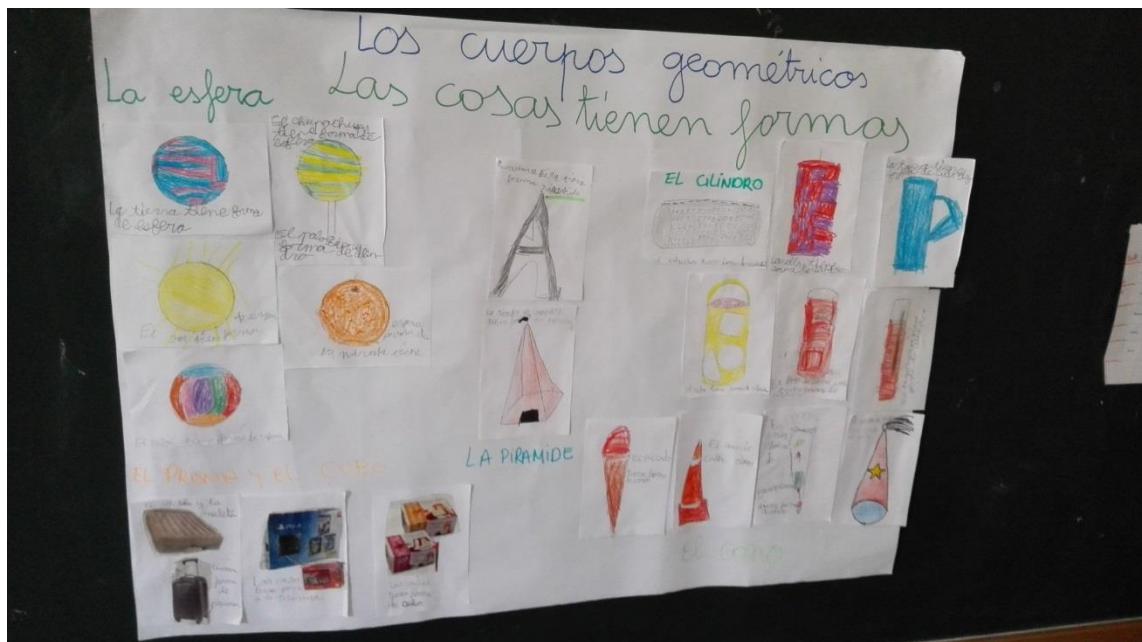
Anexo II. Fotografías



Trabajo de los alumnos expuesto en el aula



Materiales construidos por los alumnos expuestos en clase



Trabajo de los alumnos expuesto en el aula



Trabajo de los alumnos expuesto en el aula



Trabajo de los alumnos expuesto en el aula.

Relacionado con un tema con el que se encuentran muy familiarizados, los audífonos



Material de aula de una niña con sordo-ceguera



Puertas de entrada del centro y portal donde esperan los padres