



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster Oficial Universitario en

Intervención social en las sociedades del conocimiento

Título La coordinación entre diferentes agentes y espacios educativos:
Trabajo Un reto pendiente en el sistema escolar de la Comunidad Valenciana.

Apellidos Del Campo Cebriá
Zulema

Nombre

Fecha Entrega 22/ 10 / 2013

RESUMEN

En la presente investigación se describe la coordinación entre dos agentes educativos diferentes: el formal – la escuela – y el no formal – un centro de día de menores – en la localidad de Valencia. En él, se analiza cómo se lleva a cabo, los beneficios y riesgos, la percepción que tienen los educadores sociales en torno al conocimiento del recurso para el cuál trabajan así como posibles propuestas de mejora de la coordinación entre el colegio y la escuela. Se relaciona con los planes de estudio, tanto el viejo – en proceso de extinción – como el nuevo – conocido como “el de Bolonia”- de la carrera de magisterio con objeto de tener una visión de la formación del profesorado de la educación primaria.

Palabras clave: coordinación, educación; maestros; educadores sociales; menores en situación de riesgo.

Categoría del Tesauro: Intervención social

ÍNDICE:

1. Introducción.....	6
1.1. Elección del problema.	6
1.2. Justificación del problema.	7
2. Objetivos de la investigación.	9
3. Marco teórico.	11
3.1. Los centros de día de menores como recurso educativo y social en la Comunidad Valenciana.	12
3.1.1. La funcionalidad de los Centros de día y la dimensión educativa.....	13
3.2. La teoría de las necesidades y los menores en situación de riesgo.....	14
3.2.1. La dimensión educativa de la situación del riesgo: Repercusiones en el menor y la escuela.	19
3.3. La teoría de la profecía autocumplida: El efecto Pigmalión.....	21
3.3.1. La interacción social en el aula.	23
3.3.2. Las expectativas en el proceso de interacción social.....	24
3.4. La familia y la escuela.....	26
3.5. El plan de estudios de Magisterio.	32
3.5.1. El Plan antiguo de la carrera de Magisterio.....	32
3.5.2. El plan de Bolonia de la carrera de Magisterio.....	35

4. Metodología.	41
4.1. Hipótesis de partida.	41
4.2. Técnicas de producción de datos.....	42
4.3. Técnicas de análisis de datos.	44
4.4. Elección de la muestra.	46
5. Resultados de la investigación.	47
5.1. Sobre la coordinación de los educadores sociales y los maestros de educación primaria.....	47
5.1.1. El proceso de la coordinación entre el maestro y el educador social de referencia del menor.....	47
5.1.2. Beneficios de la coordinación.....	50
5.1.3. Las dificultades en la coordinación	51
5.1.4. Riesgos de la coordinación.....	56
5.1.5. Propuestas de los educadores sociales.....	58
5.2. Sobre el conocimiento acerca de los Centros de día.	60
5.3. Sobre las enseñanzas de la Universidad.	67
5.3.1 El plan de estudio de Magisterio.....	67
5.3.2. Propuestas de mejora en el plan de estudios de Magisterio.....	72
5.4. Sobre los maestros y estudiantes de Magisterio.....	72
6. Conclusiones.....	79

7. Bibliografía.	83
7.1 Biografía de Referencia.....	83
7.2. Legislación.....	86
8. Anexos.....	87
8.1. Gráficos.....	87
8.2. Guion Entrevista Educadores.....	93
8.3. Categorización de temas. Ideas principales. Educadores.	94

1. INTRODUCCIÓN.

La educación es una de las herramientas que dispone la sociedad para que los menores aprendan a vivir en sociedad y para fomentar la igualdad de oportunidades. Se suele distinguir la educación formal o reglada, de la no formal o no reglada pero para que la educación sea efectiva en situaciones como las de riesgo, en donde la pobreza, la marginación, los patrones disruptivos y la carencia de habilidades sociales y culturales hacen mella, es necesario que ambos espacios educativos se relacionen y se ayuden mutuamente.

Esta investigación trata sobre esa idea, la coordinación entre la escuela, espacio educativo formal por excelencia, y los centros de día centrados en el menor, espacio educativo no formal provisto como recurso preventivo de la exclusión social; entre el maestro, agente educativo formal, y el educador social, agente educativo no formal; con el fin de proporcionar información acerca de la coordinación entre los dos sectores y que se puedan llevar a cabo medidas que ayuden a mejorarla, con el fin último de beneficiar a los más pequeños que, por causas familiares se encuentran desprovistos de las mismas oportunidades y, por qué no decirlo, de las mismas igualdades en un futuro.

1.1. Elección del problema.

En la elección del tema de la investigación – la coordinación entre educadores sociales y maestros de colegios públicos – han intervenido motivos personales (estudié la carrera de magisterio en la especialidad de lengua extranjera) así como la observación participante, si se puede llamar así, durante mi estancia en el centro de día de menores como alumna en prácticas de este máster.

Al participar en uno de los grupos del centro en las actividades de apoyo escolar y en algunas ocasiones como promotora de la realización de actividades de inglés con menores que están

en edad escolar y asisten a escuela y que acuden al centro de día, caí en la cuenta de que, durante mis estudios de magisterio, no me había parecido escuchar ni leer ningún tipo de referencia sobre estos tipos de centros ni de las carencias/necesidades de este grupo de alumnado por lo que empecé a reflexionar sobre cómo gestionaría yo – tanto el trabajo con el menor en particular como con su educador de referencia – mi acción docente para ayudar al alumno a desarrollarse íntegramente, siendo consciente de la importancia que tiene este recurso para la seguridad y desarrollo de los menores que, por motivos socio-familiares, se encuentran en situaciones de exclusión social.

A raíz de estas divagaciones, tocaba preguntar en momentos aislados a los propios educadores del centro sobre el tema: ¿Hay algún protocolo de actuación con los maestros? ¿Soléis tener muchas reuniones, existe comunicación? ¿Quién suele iniciar el contacto? Hasta tal punto que uno de ellos, tras colgar el teléfono me dijo algo así como: *tú estás interesada en el tema de los maestros, ¿no? Pues mira, llevo intentando quedar con él, y es la tercera vez que la cancela.* Pasaron las semanas, y seguía con la idea en la cabeza. Apoyada tanto por los educadores del centro, como por otros adjuntos a la Coordinadora de Centros de día con los que colaboré en una investigación, decidí presentar el tema como trabajo de fin de máster aunque en un principio tenía la idea de hacerlo más amplio y extenso, por motivos de tiempo van a tener que quedar relegados a futuras líneas de investigación.

1.2. Justificación del problema.

El abandono escolar así como el fracaso en la educación primaria y secundaria es algo que afecta tanto a la Comunidad Valenciana como a España. En muchos casos este fracaso y abandono no viene dado porque el menor tenga unos déficits fisiobiológicos como un retraso mental diagnosticado sino que muchas veces proviene de las carencias que los menores sufren a su alrededor, sobretodo de la familia.

Los centros de día de menores, como recurso preventivo de la exclusión social son un recurso que posibilita la igualdad de oportunidades de estos niños/as. Los educadores como agentes socioeducativos necesitan de la colaboración del resto de agentes que se encuentran en contacto directo con los menores, como lo son los maestros, que por horario escolar pasan horas y horas con ellos. Los maestros, a su vez, por la diversidad en casos en el aula, la ampliación de la ratio de alumnos por clase y por el reto que pueden llegar a suponer estas carencias en el transcurso normal de las clases necesitan a los educadores sociales como apoyo educativo y social de los más pequeños.

La problemática de la falta de disponibilidad de los maestros para coordinarse con los educadores sociales de los centros de día es importante si se quiere paliar los efectos de una situación controvertida y problemática a la que diariamente los menores se enfrentan. Si queremos una sociedad más justa, más solidaria, más igualitaria y más crítica debemos de educar para ello, por eso consideramos importante la relación entre ambos sectores y el conocimiento sobre cómo se está llevando a cabo la coordinación para poder mejorar y educar mejor a las próximas generaciones.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este apartado se hacen explícitos los objetivos tanto generales como específicos a los que aspira esta investigación así como a las preguntas a las que se pretenden responder tras el análisis de los datos obtenidos:

1) Describir la situación actual en referencia a la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria.

¿Cómo se lleva a cabo? ¿Qué función cumple la coordinación?

1.1) Señalar las dificultades en la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria.

¿Qué dificultades tiene la coordinación educador-maestro? ¿Qué beneficios tiene la coordinación?

1.2) Señalar los riesgos en la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria.

¿La coordinación entre el maestro y el educador tiene algún riesgo?

2) Realizar propuestas de mejora en a la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria.

¿Qué podría mejorar la coordinación educador-maestro?

3) Describir el conocimiento entre los futuros maestros y los ya diplomados acerca de los centros de día.

¿Qué conocen acerca de este recurso los futuros maestros? ¿Y los que ya están trabajando? ¿Qué valor otorgan a la coordinación con otros centros?

3.1) Analizar el contenido del plan de estudios de la carrera de magisterio en torno a la coordinación de los centros de día y los colegios de educación primaria.

¿Se potencia el conocimiento sobre este tipo de recursos? ¿Enseñan procedimientos de actuación o a valorar la coordinación con recursos externos al colegio que actúan también con el alumno?

3.2) Realizar propuestas de mejora en el currículo del grado de.

¿Qué conocimientos básicos debería de enseñarse en la carrera para mejorar la coordinación maestro-educador?

3. MARCO TEÓRICO.

En este apartado vamos a exponer y explicar los conceptos y las teorías que van a apoyar nuestra investigación otorgando un sentido y una relación a su conjunto.

En primer lugar abordamos qué son los centros de día y que funciones tienen con el fin de proporcionarnos una visión global de las finalidades de este tipo de recurso social que provee la administración pública y las instituciones sin ánimo de lucro, poniendo especial interés en la dimensión educativa que desempeñan para así poder relacionar este recurso con los centros de educación formal.

En segundo lugar, entramos en la teoría de las necesidades básicas humanas, que han sido estudiadas desde diferentes ciencias como la antropología o la sociología, teniendo presente que la conexión entre las necesidades y la situación de riesgo en la que viven los menores que acuden a los centros de día de menores.

En tercer lugar, explicamos la teoría de la profecía autocumplida dada la relación que tiene con el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en el sistema educativo formal como no formal.

En cuarto lugar, si hablamos de educación y menores, no podemos olvidarnos de la familia, primer agente socializador del menor, por lo que mostraremos teorías al respecto, y por último explicitamos los planes de estudio de magisterio, tanto el nuevo como el viejo, para visualizar las asignaturas y poder hacer un análisis de ello.

3.1. Los centros de día de menores como recurso educativo y social en la Comunidad Valenciana.

Los centros de día de menores son un recurso abierto de atención diurna que forma parte de la red pública de protección de los menores que se encuentran en situación de riesgo y exclusión social de la Comunidad Valenciana. La financiación de los centros puede ser tanto pública, gestionada por la Conselleria de Benestar Social o privada/concertada, mediante la gestión de los centros por entidades sin ánimo de lucro.

Una primera aproximación a este tipo de recurso es el artículo 4 de la Orden de 17 de enero de 2008 en donde se pone de manifiesto que se entiende por centro de protección:

*1. “Los centros de protección de menores a los que se refiere la presente norma son establecimientos de carácter abierto destinados a acoger, **atender y educar**, con carácter temporal, a los menores de edad que necesiten una atención especializada por encontrarse en una situación de desprotección, en los términos establecidos en la legislación civil vigente”.*

A pesar de la existencia de los dos tipos de CD, en nuestra investigación nos centraremos en los **centros de día de apoyo convivencial y educativo**, definidos en esta misma ley en el artículo 33, en donde también se señala las actividades propias y el mínimo tiempo establecido de funcionamiento.

Artículo 33. Definición

*1. Los centros de día de apoyo convivencial y educativo para menores son centros de atención diurna que realizan una labor preventiva, proporcionando a niños y adolescentes una serie de servicios de **apoyo socioeducativo** y familiar a través de actividades de ocio, cultura, ocupacionales y rehabilitadoras, potenciando su*

desarrollo personal e integración social con el objeto de favorecer su proceso de normalización y autonomía personal.

*3. Son actividades propias de estos centros, el apoyo psicosocial, **educativo, seguimiento escolar** y actividades extraescolares. Deberán también colaborar en la normalización de la dinámica familiar.*

*4. Deberán funcionar, al menos, durante el **curso escolar**, desde las 17 horas hasta las 20 horas de lunes a viernes, sin perjuicio de su extensión a toda la jornada, fines de semana y periodos vacacionales.*

El hecho de que nos centremos en este tipo de CD en vez de en los dos tipos regulados en la ley recae en que uno de los objetivos de la investigación es la descripción y análisis de la coordinación de los centros de día con los maestros de primaria de tanto colegios públicos como colegios privados de la Comunidad Valenciana y, por ello, debemos excluir como objeto de estudio a los centros de inserción sociolaboral en donde los usuarios cursan la educación secundaria obligatoria.

3.1.1. La funcionalidad de los Centros de día y la dimensión educativa.

En el artículo 19, el cual se deriva al artículo 10 de la misma, de la orden 17 de enero de 2008 se establecen la finalidad y funciones de los CD en la Comunidad Valenciana:

Artículo 19. Finalidad y funciones de los centros de día.

*1. Los Centros de Día tienen como finalidad esencial realizar una **labor preventiva**, dirigida a niños y adolescentes en situación carencial, que facilite procesos tendentes a la plena incorporación social del menor.*

2. Los Centros de Día desarrollarán las funciones descritas en el artículo 10 de la presente norma, a excepción de las referidas a la separación del menor de su familia y alojamiento en el centro. Para el ejercicio de estas **funciones desarrollarán servicios de apoyo socioeducativo** y familiar, de ocio y tiempo libre, de carácter ocupacional y rehabilitador, de **apoyo escolar**, y de orientación sociolaboral y profesional.

Artículo 10. Finalidad y funciones de los centros de acogimiento residencial.

2. Las funciones de los centros de acogimiento residencial se realizarán en **atención a la edad, necesidades y desarrollo evolutivo de los menores atendidos.**

3. En el desarrollo de las funciones se tendrán en consideración las **necesidades de los menores** relacionadas con:

b) Su **inteligencia cognitiva**. En este aspecto el niño necesita información veraz y adecuada a su capacidad de comprensión así como una estimulación intelectual suficiente sobre las cuestiones que le afectan.

c) Su **inteligencia emocional e inserción social**, especialmente en aspectos como la seguridad emocional en la percepción del entorno, la autovaloración y el proceso de identificación sexual.

d) Los **recursos instrumentales que el menor necesita en cada etapa de su vida**, como la aclimatación al centro, la comunicación y relación con los compañeros, la aceptación de la dinámica del centro, la relación con su familia, la preparación para su independencia y la promoción de su autosostenimiento económico y personal.

e) El ámbito de desarrollo físico y corporal de los niños, como aquellas referidas al cuidado del propio cuerpo en áreas relativas a la alimentación y el ejercicio, la atención a la salud y a la **dimensión de la inteligencia corporal y la motricidad.**

g) Las derivadas de la separación de su familia y de su medio social.

Tras lo expuesto, podemos decir que los CD acompañan a los colegios, como institución de educación y de socialización de referencia, en la educación integral del menor en situación de riesgo, con el fin de que todos los menores –acudan o no a un centro de día – tengan las mismas oportunidades de desarrollar sus capacidades plenamente. Y es que, los servicios sociales, en donde situamos a los centros de protección de menores, incluyen de por sí una dimensión educativa pues, como escribe Catalán (1971, p. 18; citado en Quintana, 1984, p. 357), “el servicio social educa y orienta a los individuos; interpreta, racionaliza y aporta valores; les da confianza en sí mismos, el sentido de su propio valer y de su propia capacidad”.

El proceso socioeducativo ha de ser entendido como aquel que promueve cambios en las situaciones vitales de las personas con el fin de facilitar o mejorar su integración en la sociedad, el desarrollo de su espíritu crítico y la mejora de su capacitación para conducir su propia vida (Varela, 2012) por lo que si hablamos de los menores que acuden a un centro de día, el proceso socioeducativo tiene que englobar aquellas esferas en las que el menor participe, como lo es la escuela, la familia y el contexto social.

Por otra parte, podemos enlazar las funciones de los centros de día en los cuatro pilares descritos en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), que guían también la educación formal:

- *Aprender a conocer*: combinando una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar conocimientos específicos. Lo que supone además aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*: a fin de facilitar a la persona la adquisición de competencias referidas no sólo a una cualificación profesional, sino que le posibiliten hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo.
- *Aprender a vivir juntos*: desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser*: para desarrollar la propia personalidad y estar en condiciones de actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal. Se trata de no menospreciar en la educación

ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

3.2. La teoría de las necesidades y los menores en situación de riesgo.

La noción de <<necesidades >> ha sido estudiada por diferentes autores como Marx – necesidad como carencia - (1844), Malinoswski– necesidad como valor de uso y valor simbólico -(1944) ,Parsons– necesidad como acción social -(1951), Maslow– necesidad como impulso - (1954), Berger y Luckman – necesidad como construcción social - (1966) o Bradsaw (1977) - necesidad como normativa expresada, percibida y comparativa – más recientemente Sen (2002) -necesidad como capacidad-, construyéndose así dos enfoques básicos que agrupan dos grupos de planteamientos: por un lado, el enfoque relativista que considera que las necesidades se establecen en función de diversos factores como el sexo, la edad, la raza, la cultura y las normas sociales, por lo que las necesidades son particulares al individuo y a la sociedad en el que se vive; y por otro lado, el enfoque universalista que afirma que las necesidades son universales y por lo tanto objetivas, independientes al individuo y sus preferencias personales.

Para nuestra investigación, vamos a utilizar la teoría de las necesidades que las dividen en tres bloques de necesidades - las de carácter físico biológico, las de carácter cognitivo y las necesidades emocionales y sociales – como la que expone López (1995) que señala cuáles son necesidades humanas básicas y las necesidades no cubiertas de los menores en situación de riesgo, que en referencia a la Comunidad Valenciana, la legislación entiende como:

“aquella en la que, a causa de circunstancias personales o familiares del menor, o por influencia de su entorno, se ve perjudicado su desarrollo personal o social de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que

fundamentarían la declaración de desamparo y la asunción por la Generalidad de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de las Administraciones competentes, a través de los distintos servicios de apoyo a la familia y al menor” (art. 93 Ley 12/2008)

Los usuarios de los centros de día, al ser centros preventivos y de protección, son menores que tienen necesidades en uno o más de los bloques expuestos, porque las situaciones de riesgo suelen ser multidimensionales, afectando a más de una esfera de la vida del menor (Montoliu, Cañete, del Campo, 2013) y también se ha demostrado que los menores que viven en situación de riesgo presentan baja autoestima, mayor retraso en el desarrollo cognitivo, problemas de salud y autoeficacia, dificultades escolares y en habilidades sociales (Emerson 2004). El siguiente cuadro muestra las necesidades básicas, así como las situaciones correspondientes consideradas de riesgo:

Necesidades Humanas	Situación de Riesgo
Necesidades físico-biológicas	
Alimentación	Desnutrición, déficit, no apropiada a la edad.
Higiene	Suciedad, parásitos...
Sueño	Insuficiente, lugar inadecuado, ruido ambiental...
Protección de riesgos reales	Accidentes domésticos, ausencia de juegos y de espacio, de inactividad...

Salud	Falta de control, provocación de síntomas, vacunación...
Necesidades cognitivas	
Estimulación sensorial	Falta de estimulación lingüística, privación o pobreza sensorial, retraso en el desarrollo no orgánico...
Exploración física y social	No tener apoyo en la exploración, entorno pobre...
Comprensión de la realidad física y social	No escuchar, no responder, mentir, visión pesimista, anomia o valores antisociales...
Necesidades emocionales y sociales	
Seguridad emocional	Rechazo, ausencia, no acceder, no responder, no percibir...
Red de relaciones sociales	Aislamiento social, imposibilidad de contactar con amigos, compañeros de riesgo...
Participación y autonomía progresiva	No ser escuchado, dependencia...
Curiosidad, imitación y contacto sexual	Engañar, manifestaciones infantiles, abuso sexual...
Protección de riesgos imaginarios	No escuchar, no responder, no tranquilizar, amenazas, pérdidas de control...

Interacción lúdica	No disponibilidad de tiempo, ausencia de iguales, ociosidad...
--------------------	--

Cuadro I: Taxonomía de las Necesidades Básicas: (Adaptación: López et al. 1995)

3.2.1. La dimensión educativa de la situación del riesgo: Repercusiones en el menor y la escuela.

En la investigación realizada por la Coordinadora de Centros de día de la Comunidad Valenciana, caracterizan el desarrollo del menor en tres dimensiones: familiar y contextual; educativa y laboral; habilidades sociales y hábitos saludables. A continuación vamos a poner los puntos que señalan dentro de la dimensión educativa y laboral, centrándonos en los referentes a la escuela, para poder hacernos una idea de que repercusiones conlleva la asistencia de menores en riesgo social en un aula formalizada; además, expondremos también el apartado de habilidades sociales y hábitos saludables, que nos darán una idea más precisa de cómo son este tipo de menores, aunque esto sea muy generalizado, ya que pueden haber casos de menores en riesgo social que no sigan los mismos patrones que los descritos a continuación en el cuadro 2:

Dimensión educativa y laboral.	Habilidades sociales y Hábitos saludables.
Conductas disruptivas en el aula.	Dificultad de resolución de problemas
Absentismo escolar.	Relaciones con grupos de iguales de alto riesgo

Desmotivación por los estudios.	Dificultades de relación e interacción social.
Necesidades de compensación educativa.	Falta de referencia afectiva adecuada y estable con los adultos y figuras parentales.
Niveles académicos muy bajos,	Deficiencias en hábitos alimenticios, de higiene y sanitarios.
Retraso y fracaso escolar.	Ociosidad y mal uso del tiempo libre.
Falta de hábitos de estudio.	Bajo autoconcepto y autoestima.
Escaso rendimiento escolar.	Escasa capacidad de capacidad empática y asertiva.
Inadecuación entre la propuesta educativa y el modo individual de aprender.	Patrones de relación distorsionados, elevadas tasas de agresividad, comportamientos destructivos, negativistas o desafiantes.
Lagunas en conocimientos previos.	Dependencia de la presión del grupo.
Dificultad en el aprendizaje.	Pasividad, desinterés, inmediatez, inmadurez.
Escasa escolarización.	Interiorización de valores marginales, desarraigo cultural, dificultad para asumir normas y límites.

Cuadro 2. Dimensión socioeducativa, Habilidades sociales y Hábitos saludables. Adaptación de Montoliu et al. 2013.

La escuela, institución educativa por excelencia, se enfrenta a casos problemáticos derivados de las carencias o déficits en hábitos o capacidades de estos tipos de menores, por ello, la coordinación y colaboración conjunta con otro tipo de agentes educativos y socializadores como lo son los Centros de día es casi obligatorios para poder ayudar a este tipo de menores a desarrollar integralmente todas sus capacidades y potencialidades.

3.3. La teoría de la profecía autocumplida: El efecto Pigmalión.

El término de “profecía autocumplida” o “autorrealizada”, fue acuñado por R. K. Merton en su libro *Social Theory and Social Structure* (1968:54) quién la definió como:

La profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición «falsa» de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva «verdadera».

Merton basó su teoría en el teorema de Thomas, descrito en su libro: *The child in America: Behavior problems and programs* que dice: *Si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias.* *The child in America: Behavior problems and programs* (1928:571-572).

Mediante este teorema, Thomas señala la capacidad del grupo para convertir en reales las situaciones sociales que suponen como tales ya que adecúan la conducta a las expectativas o creencias, produciendo así, como diría Merton, una profecía autocumplida, porque tal y cómo definimos, o define la sociedad la realidad, construimos, no sólo la realidad como tal, sino también nuestra personalidad.

La “profecía autocumplida” describe cómo las creencias y expectativas de un individuo o de un grupo de personas con respecto a sí misma o a otra afectan, alteran u orientan la propia conducta o la conducta de la persona en cuestión y que esta alteración tiende a confirmar las creencias o expectativas del individuo mediante su comportamiento y rendimiento.

Este concepto, es también conocido como “efecto pigmalión”, por el paralelismo con el mito griego - también se ha encontrado en la mitología oriental - que cuenta la historia del escultor Pygmalion quién esculpió una estatua de la mujer ideal y enamorándose de ella, la trataba como si tuviera vida y fuera real, de tal modo que Afrodita, al ver el amor del escultor por su obra, la hizo realidad, naciendo así Galatea (como Pygmalion creía firmemente en la estatua, ésta llegó a hacerse realidad).

En el entorno escolar se utiliza para hacer referencia a cómo las expectativas del maestro sobre un alumno o grupo influyen en el comportamiento y rendimiento de éste. Según la teoría de la profecía autocumplida (p.a.), si los maestros etiquetan a un alumno tanto bueno (p.a. positiva) como malo (p.a. negativa) favorecen que el comportamiento y resultados de éste se refuerce, porque consciente o inconscientemente el comportamiento del maestro se adecúa al pensamiento, es decir, si un maestro piensa que un alumno puede mejorar su rendimiento y tienen unas expectativas altas de él le tratará de una manera diferente (en interés, atención, manera de responder a las preguntas...) lo que produciría efectos positivos en el alumno, obteniendo mejores resultados a largo plazo.

En el ámbito educativo, el efecto Pigmalión fue investigado por R. Rosenthal y L. Jacobson L. en 1966. Estos psicólogos sociales se preguntaron si las expectativas de los profesores en alumnos desaventajados influían en su comportamiento. Para responder a esa cuestión, Rosenthal y Jacobson realizaron un test de inteligencia, el test de Flagan (1960), en el que la medición del coeficiente intelectual no depende de las habilidades que se adquieren en el colegio, diciendo a los profesores que el test era capaz de identificar a los alumnos que destacarían en el plazo de seis meses. Después de hacer el test, se les dio a los profesores una lista con los alumnos que iban a destacar por su inteligencia y creatividad. Pero lo que no les dijeron a los profesores es que la lista de los alumnos “aventajados” había sido realizada al azar. Después de ocho meses se volvió a hacer el test y los resultados condujeron a afirmar

que el efecto Pigmalión era presente en el aula porque el 47% de los alumnos “aventajados” mejoró en 20 puntos su coeficiente intelectual frente al 19% de los “no aventajados” que aumentaron el mismo número de puntos en inteligencia y creatividad.

3.3.1. La interacción social en el aula.

En la escuela se produce una gran influencia socializadora en los alumnos y es, junto con la familia, uno de los agentes activos en la adquisición de las normas y valores socialmente aceptados y de la definición y representación simbólica de la realidad por parte de los menores. En este sentido, el aula es el espacio compartido por los actores sociales – docentes y alumnos – en donde se realizan la mayoría de interacciones sociales (docente-alumno; docente-docente; alumno-alumno).

La interacción social entre estos sujetos tiene dos aspectos a tener en cuenta, uno de ellos vinculado a contenido académico – tanto el currículum base oficial que proporciona unos contenidos, procedimientos y criterios de evaluación mínimos e iguales para todo el territorio como el contenido implícito dado a raíz de las interacciones sociales – y el segundo aspecto vinculado al funcionamiento y organización social en que se inserta la escuela. Las primeras investigaciones en torno a la interacción se estudiaron temas como el uso del lenguaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje o la influencia de las diferencias culturales, socioeconómicas e individuales en los procesos de comprensión y expresión lingüística (Berrocal :85) pero sólo teniendo en cuenta la relación unidireccional docente a alumno pero, posteriormente, se tuvieron en cuenta los otros tipos de interacciones, por ejemplo, algunas investigaciones como la de Johnson en 1981 demostraron que la interacción entre iguales (alumno-alumno) jugaban un importante papel en la consecución de los objetivos educativos del docente.

Pero además, como explica Coll (1981), la actividad del alumno en el proceso de construcción de su aprendizaje está inscrito en el marco de la interacción con el profesor, siendo éste el promotor del aprendizaje, teniendo una *voluntad explícita* en intervenir en el proceso. Para

que el docente pueda intervenir en él debe saber qué es lo que tiene que aprender el alumno, cuáles son las condiciones óptimas para que lo aprenda así como en qué zona de desarrollo próximo se encuentra (Vygosky, 1971) y por ello, el docente no puede olvidar de relacionarse con sus alumnos siendo consciente de los mecanismos mediante los cuales la interacción, no sólo entre él mismo y el alumno sino también entre iguales, incide sobre el comportamiento y el rendimiento.

3.3.2. Las expectativas en el proceso de interacción social.

Todo individuo está influido por procesos psicológicos básicos de origen social que estructuran el conocimiento de la realidad, y tal como se argumentaba en la teoría de la profecía autocumplida, los individuos orientan el comportamiento para afrontar las situaciones de la manera deseada (Bandura, 1987, 1995).

En un principio, las personas nos formamos ideas e impresiones sobre cómo son los demás y qué podemos esperar de ellos – proceso de percepción social- y de igual modo, el docente tiene una imagen de cómo es el alumno ideal y de cómo son los alumnos en sus primeros días de clase. Siguiendo a Rogers (1987) los primeros días de clase, las impresiones iniciales del docente influyen en la relación que tiene con sus alumnos a pesar de que posteriormente, gracias al día a día, sus impresiones iniciales pueden modificarse, refutarse o afirmarse según la experiencia directa en el aula. ¿Cambian la motivación del docente cuando piensa que tiene un buen o un mal alumno? Según Evertson (1982) los maestros aumentan su interés y planifican mejor las clases cuando consideran que el grupo es bueno, y particularmente cuando un alumno lo es. ¿Qué ocurre con un alumno con conductas disruptivas en clase que, además, cuenta con otros factores que le aproximan a una situación de riesgo? ¿Tiene menos atención e interés por parte del profesor? Hargraves (1977) afirma que los profesores perciben a sus alumnos en función de la identidad social como su estatus, raza o sexo, las habilidades sociales y personales como si es simpático o responsable y el rendimiento académico previo,

es decir si es buen o mal estudiante, por lo que teniendo en cuenta a este autor, los menores en situación de riesgo, debido a las carencias o falta de capacidades derivadas por su contexto familiar y social tendrían de *per se* una menor calidad y frecuencia de la interacción con el profesor, lo que conllevaría a una desmotivación y un menor rendimiento académico por parte del alumno. Por otro lado, Rogers (1987) sugiere que los aspectos negativos de las expectativas del docente tienen una mayor influencia en la conducta y rendimiento del alumno, porque las personas somos más susceptibles a las evaluaciones negativas que a las positivas (a pesar de que una expectativa negativa puede producir una situación positiva, esto es conocido como la antiprophecía autocumplida).

El proceso por el cual las expectativas y creencias del docente influyen al alumno en comportamiento y rendimiento es relativamente sencillo, ya que se basa en una relación de estímulo-respuesta: el profesor orienta su comportamiento basándose en sus creencias, por lo que con cada alumno actúa de una manera diferente, esto es interpretado por el alumno quién fortalece su autoconcepto (negativo o positivo dependiendo de si el alumno es malo o bueno) favoreciendo así la respuesta esperada por el profesor, que interpreta la respuesta en base a sus expectativas.

Este proceso podría simplificarse siguiendo los principios del determinismo recíproco de Bandura (1997), en donde las creencias individuales, los comportamientos consecuentes y la situación sionormativa en la que tienen lugar interactúan de forma recíproca: en el contexto escolar, por un lado, las expectativas, estereotipos, actitudes, motivaciones que posee el profesor respecto a sus alumnos determinan su comportamiento y mediante un proceso de autoatribución se influirá a los alumnos y a la dinámica de la clase.

Otros estudios muestran otros factores que afectan al cumplimiento de las profecías como la edad del alumno o la importancia que tienen los profesores para el alumno. Cuánto más pequeño el alumno más susceptible es a la influencia de la conducta del profesor, ya sea verbal o no verbal, al igual que cuánto más valorado es el docente como modelo social a imitar más influye en el comportamiento y rendimiento académico del estudiante.

3.4. LA FAMILIA Y LA ESCUELA.

Desde el nacimiento de la persona, la familia tiene un papel decisivo en el desarrollo intelectual, afectivo y social del menor, y es por tanto el primer agente socializador de la persona. Con el paso de los años, el menor se escolariza en la educación primaria y con ello la escuela empieza a ejercer no sólo su función académica, en cuanto a la institución educativa formal transmisora de contenidos, sino que también su función social, centrada en la transmisión de habilidades sociales y valores socialmente aceptados.

El proceso educativo de un individuo es largo, podemos decir que dura toda la vida, y comienza con la familia y sigue con la escuela, por ello, para la educación del individuo es necesaria e importante la buena relación entre estos dos agentes socializadores. De hecho, tal como apunta Domínguez Martínez (2010) si no existe esta buena relación entre familia y escuela el menor tendrá una menor evolución escolar así como limitaciones.

Macbeth establecía ya en 1989 la necesidad de que la familia y los docentes mantengan una relación positiva en pro del menor por las siguientes razones:

1) Los padres son los responsables, ante la ley, de la educación de sus hijos por lo cual son clientes legales de los centros educativos, a los que asistan sus hijos y deben ser bien recibidos y bien atendidos.

2) Ya que se debe compatibilizar la educación familiar, no formal, con la de la escuela, formal, creando una educación compatible e interrelacionada. Y por ello, los docentes y el centro educativo deben tener en cuenta la educación familiar para crear y fomentar un aprendizaje escolar.

3) La educación familiar es la base e influye enormemente en la enseñanza formal y es un factor significativo entre la complejidad de factores asociados a la desigualdad de oportunidades en educación.

4) Los profesores deben velar porque los padres cumplan sus responsabilidades y obligaciones y para facilitar esto es necesaria la interacción y cooperación familiar, mediante la participación de estos en la escuela y una comunicación fluida y habitual.

5) Y como los padres son los responsables de sus hijos/as estos deben intervenir y tomar parte de las decisiones que se toman en la escuela sobre su funcionamiento y organización a través de sus representantes elegidos por ellos/ellas para que así lo sea.

6) Esta interacción facilita a los docentes conocer mejor a su alumno/a y el entorno familiar y de amistades que le rodean y al contrario, los profesores pueden informar a la familia sobre características de sus hijos/as que tal vez no pueden observar en casa o el barrio, puesto que es otro contexto diferente y con otras características.

Pero, ¿qué dificultades pueden existir para que la relación entre familia y escuela no sea positiva? Podemos nombrar:

1) La organización jerárquica del sistema familiar y del sistema escolar.

Tanto la familia como la escuela tienen una jerarquía que establecen unos límites y espacios más o menos flexibles para la interacción entre ellos. Por un lado, en la escuela, el profesor es entendido como la autoridad y puede haber conflictos con la autoridad que mantienen también los padres.

2) Las reglas.

Familia y escuela, al ser sistemas jerárquicos tienen reglas que los menores interiorizan, contrastan, y afirman o refutan. Si las reglas de la familia y las de la escuela son contrarias pueden causar conflictos tanto en el menor como en la práctica educativa. Sobre este tema, Domínguez Martínez apunta:

1) *Existen familias con muy pocas reglas, algo habitual y sobre todo en lo referente a ponerles límites en la conducta de los hijos. Cada vez se están dando más familias diferentes a las tradicionales y esto da lugar a que se dé mayor flexibilidad en las normas pero esto a veces se da de forma extrema dando lugar a que no existan reglas o sean muy pocas las que imperen el hogar.*

2) *La falta de claridad de las reglas es otra dificultad entre las familias y escuelas, esto no solo se da en la familia si no en la escuela sobre todo debido por el continuo cambio de profesores.*

3) *Disparidad de reglas entre la familia y la escuela: El hecho de que existan reglas dispares en ambas instituciones provoca que el niño/a se sientan confuso, perdido; confrontando por su cuenta ambos modelos y es que la escuela y la familia debe compartir reglas y valores de cómo convivir en el mundo.*

4) El sistema de creencias: como hemos visto dentro del apartado de la profecía autocumplida, el sistema de creencias que cada uno tiene orienta la conducta individual. En este sentido, sistemas de creencias diferentes entre la familia y la escuela pueden producir conflictos en el alumnado, y al igual que el sistema de creencias la cultura también puede causar problemas en la relación profesor – maestro, si la cultura escolar y familiar no es compartida.

Según Glasman (1992) existen una serie de factores y desviaciones que pueden afectar la relación entre la escuela y la familia y son:

- *Olvidar la diversidad de la familia del centro.* Dentro del aula los profesores deben de actuar mediante el principio del tratamiento de la diversidad con su alumnado (adecuar objetivos y contenidos, modificar la metodología...) y al igual deben de ser conscientes de que no todas las familias son igual ni tienen el mismo nivel socioeconómico o educativo y que en algunas tareas – como comprar libros o ayudar con los deberes – pueden haber dificultades.

- *No ser consciente de que las actitudes y expectativas de los padres con respecto a la escolarización de sus hijos son distintas.* Los docentes como tal siempre tienen expectativas y creencias acerca del alumnado, tanto como grupo como personas individuales, y del mismo

modo deben de ser conscientes de las expectativas y actitudes de las familias de los menores, que en algunos casos pueden diferir de las del propio profesor o colegio.

- *Algunos padres no se interesan por la institución educativa de sus hijos pero si por la escolarización*, es decir, hay padres que no les importa qué pasa en el colegio y en el aula, pero son conscientes de que la escolarización es obligatoria hasta los 16 años.

- *La intención verdadera debe ser integrar a los padres y no imponer en ellas una cultura de forma forzosa*. Cuando en el aula hay una gran diversidad de familias, los profesores no deben imponer en ellas una cultura que a juicio del profesor sea la más adecuada sino que debe integrarlas buscando nexos en común con ellas.

- *A veces en vez de fomentar los recursos los minoraban*. Como hemos dicho, la diversidad en el aula puede abordar aspectos como el social y económico y por ello, el profesor debe proporcionar los recursos que pueden dificultar la relación entre él y la familia del menor, así como los recursos oportunos para el mismo alumno, para garantizar la igualdad de oportunidades dentro del aula.

- *No siempre los padres que acuden son los esperados*. La diversidad familiar puede contar también con casos como que los padres biológicos del menor no participen su vida cotidiana. En muchas familias en situación de riesgo, debido a los problemas que tiene los padres del alumnado como por ejemplo el alcoholismo o la drogadicción, o incluso el abandono del menor o la estancia en prisión de uno de los padres, puede condicionar que el menor esté más atendido por otra figura familiar como la abuela, la tía...

- *Los maestros pueden imponer sus criterios educativos*. En este sentido los maestros deben de ser conscientes de la diversidad familiar es todas sus dimensiones y no imponer sus criterios educativos sino tratar de consensuar con las familias las pautas de intervención escolar a seguir para evitar contradicciones entre el entorno familiar y escolar.

- *La edad de los padres y los alumnos*. La edad puede ser un factor que imposibilite la relación de los padres y el maestro, pueden ser por diferentes motivos desde el horario laboral hasta por la predisposición de la familia a involucrarse en la educación del menor.

- *La fractura entre los docentes, los alumnos y padres.* Cuando hay un brecha en la relación entre padre, profesores y alumnos es difícil volver a una situación neutra.

- *La falta de información de los derechos y deberes de los padres por parte la escuela.* Esto puede provocar cierto alejamiento de la familia al desconocer de los derechos y deberes y lo mismo podríamos decir acerca de las obligaciones de la familia.

- *Nivel de importancia social de la educación.* La importancia social de la educación está dentro del sistema de creencias personal y en algunos casos dentro de la cultura base de la familia. Para algunos grupos la educación es muy importante, pero no tiene por qué serlo igual para todos los grupos sociales o étnicos que participan en la cultura escolar. Al ser un sistema de creencias y cultural, como hemos comentado anteriormente, las diferencias entre familia y escuela pueden crear conflicto en la escuela y en el menor.

- *Nivel socioeconómico y cultural de los participantes.* El nivel socioeconómico y cultural de los padres afecta tanto a la relación con la familia como a la integración del menor en la escuela. En algunos casos, un nivel socioeconómico bajo puede provocar en los padres tanto la vergüenza – es difícil asumir públicamente los propios problemas- como otros derivados por su situación como la imposibilidad de dotar al menor de lo necesario para acudir al centro como libros de texto o incluso en algunos casos como en familias en situación de riesgo o ya excluidas socialmente puede provocar que el alumno esté mal alimentado y sin las condiciones de higiene preferibles para él. Estos dos ejemplos y muchos más favorecen que existan problemas en la relación entre el docente y la familia.

- *Nivel de formación de los padres y el grado de motivación de las familias.* Este puede ser un detonante que dificulte la relación entre la escuela y la familia, porque puede influir en la importancia social sobre la educación de la familia y en el sistema de creencias, y como hemos visto esto puede causar fracturas en la relación.

- *Predisposición al trabajo colaborativo y las expectativas hacia la participación.* El docente se puede encontrar en el aula diversidad de familias que pueden tener distintos grados de participación y predisposición para trabajar en equipo a favor de la educación integral del

menor, es por ello que el profesor debe ser consciente de los diferentes grados de predisposición de las familias y mediar para favorecer su integración en la escuela.

La familia en situación de riesgo se encuentra en una situación de desventaja social en varias dimensiones como la social, la económica y la cultural. Esto plantea dificultades en la relación entre familia y escuela pero también en la propia educación del menor puesto que si aceptamos que la familia es el primer agente socializador del menor, se ha de entender que un desequilibrio o déficit en ella afecte a todos los miembros incluyendo a los más pequeños que pueden ser víctimas de negligencias, malos tratos, abusos sexuales...

Muchos son los autores (Clerc, 1964; Escámez 1980, Husen, 1979, Illich, 1973, Ortega, 1983, Robinson, 1982, Sarramona, 1985, Girard, 1965 o Willis 1977 por citar algunos) que afirman que los obstáculos para la igualdad de oportunidades se pueden sintetizar en la familia, la escuela y el entorno. Los diferentes estilos de vida familiar, relacionados con el nivel familiar, influyen en el grado de importancia que la familia otorga a la educación y a cómo el menor se adapta a la escuela.

Además las familias suelen vivir en un barrio, éste de diferentes características socioeconómico-culturales, que proporcionan al menor una tipo de relaciones y recursos determinado. En este sentido las familias en situación de riesgo suelen localizarse en barrios pobres en las periferias de las grandes ciudades, en donde los recursos pueden ser escasos como por ejemplo en los medios de transporte público y en donde se favorecen relaciones no aceptadas socialmente como el consumo de drogas en los parques y las conductas negativistas o desafiantes que después los menores adquieren y muestran en las escuelas.

5. EL PLAN DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO.

En este apartado vamos a exponer y analizar el plan de estudios de la carrera de Magisterio, tanto el plan antiguo, que consistía en una diplomatura de tres años, como el plan nuevo – de Bolonia – que consiste en cuatro cursos lectivos.

5.1. El Plan antiguo de la carrera de Magisterio.

El plan antiguo, que actualmente está en proceso de extinción – eso quiere decir que sólo dejan cursar las asignaturas suspendidas en modalidad no presencial – como hemos dicho consta de tres años. A continuación vamos a exponer las asignaturas troncales y obligatorias – esto significa que han de cursarse obligatoriamente - que forman la carrera, en la especialidad de educación Primaria (las asignaturas marcadas con un asterisco son las que cambian dependiendo de la especialidad: Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial y Audición y Lenguaje).

Primer curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Bases Psicológicas de la Educación Especial	Ciencias Sociales y su Didáctica*	Educación Física y su Didáctica
Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica*	Lengua y Literatura Catalana y su Didáctica	Educación Musical y su Didáctica

Didáctica General	Matemáticas y su Didáctica	Lengua Francesa y su Didáctica*
Educación Especial	Organización del Centro Escolar	Lengua Inglesa y su Didáctica
Educación Plástica y su Didáctica		Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación
Lengua y Literatura Española y su Didáctica		Sociología de la Educación
Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar		
Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación		

Cuadro 3. Asignaturas obligatorias y troncales del plan antiguo de magisterio.

Además de estas asignaturas, los alumnos deben de cursar cierto número de créditos optativos y de libre elección para llegar a los créditos necesarios exigidos para la obtención de título, estas asignaturas – ofertadas para todas las especialidades - son:

Asignaturas Optativas y de Libre elección.	
Resolución de Problemas y Heurística Matemática	Enseñanza de las Matemáticas en Entornos Informáticos
Ciencia para No Científicos	Filosofía de la Cultura
Desarrollo Curricular y Organización de la Educación Infantil	Materiales Curriculares para el Conocimiento del Medio Social
Doctrina Católica y su Pedagogía	Geografía Regional
Educación Ambiental	Historia Antigua y Medieval
Educación para la Salud	Historia de la Escuela
Educación Vial	Historia del País Valenciano
Historia Moderna y Contemporánea	Literatura Catalana
La Enseñanza de Lenguas en Contacto	Literatura de Transmisión Oral y Lenguaje Literario
Laboratorio Escolar de Matemáticas	Francés

Lengua Española Aplicada	Pedagogía de los Valores y las Actitudes
Lenguaje Oral y Escrito y su Didáctica	Percepción y Análisis de la Imagen
Psicología del Desarrollo Infantil	Análisis y Producción de Textos en Catalán
Sociología de la Familia	Sociología del Género: Taller de Coeducación
Técnicas Audiovisuales	Tratamiento de los Trastornos Lectoescritores
Técnicas Plásticas en el Marco Escolar	

Cuadro 4: Asignaturas optativas y de libre opción del plan antiguo de magisterio.

5.2. El plan de Bolonia de la carrera de Magisterio.

El plan de Bolonia cambió la duración y las asignaturas de las diferentes carreras; por un lado, igualó tanto las diplomaturas de tres años como las licenciaturas de cinco años en grados de cuatro años, por otro lado, en la carrera de Magisterio, el plan de estudios se reformó totalmente, desapareciendo así las especialidades: tan sólo te puedes matricular en grado de educación infantil o educación primaria, para después durante la carrera y unas prácticas optativas tener una mención en cualquiera de las antiguas especialidades y por último, dotó a todos los cursos unas prácticas obligatorias (a diferencia de la diplomatura que tan sólo tenía prácticas en los últimos meses del tercer año de carrera).

A continuación vamos a exponer las asignaturas de los cuatro cursos del grado de educación primaria:

Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso	Cuarto Curso
Didáctica general.	Historia de la escuela.	Aprendizaje de la escritura y la escritura.	Didáctica de la geometría, la medida y la probabilidad y la estadística.
Lengua Extranjera para maestros: Francés	Necesidades educativas especiales	Desarrollo de habilidades comunicativas en contextos multilingües	Didáctica de las ciencias: medio ambiente, biodiversidad y salud
Lengua catalana para maestros	Sociología de la educación	Didáctica de la aritmética y la resolución de problemas	Didáctica de las Ciencias Sociales: Aspectos Aplicados
Lengua española para maestros	Ciencias naturales para maestros	Didáctica de las ciencias: materia, energía y máquinas.	La planificación de la lengua y la literatura en educación primaria
Organización y dirección de centros	Matemáticas para maestros		

Didáctica de la música de la educación primaria	Didáctica de la educación física de la educación primaria	Didáctica de las ciencias sociales: aspectos básicos	
Psicología del desarrollo	Didáctica de la educación plástica y visual de la ed.primaria		
Psicología de la educación	Formación literaria para maestros		
Estructura social y educación	Lingüística para maestros		
Lengua extranjera para maestros: Inglés			

Cuadro 5: Asignaturas obligatorias y trocales nuevo plan de magisterio.

En el plan Bolonia no se eliminan las optativas, por lo que vamos a señalar las asignaturas que se ofertan como optativas o de libre opción previstas en el grado de educación primaria en la Comunidad Valenciana en la Universidad de Valencia, la universidad pública:

Asignaturas Optativas y de libre opción	
Anatomía, fisiología y neurología de voz, habla y lenguaje	Lengua extranjera I: Francés
Audición musical	Lengua extranjera I: Inglés
Autorregulación y problemas de conducta	Música y movimiento
Didáctica de la educación física para la salud.	Música y tecnologías de la información y la comunicación
Didáctica de la lengua extranjera I: Francés	Organización escolar y acción tutorial para la diversidad
Didáctica de la lengua extranjera I: Inglés	Propuestas didácticas con ciencias y matemáticas
Didáctica de las actividades físicas expresivas	Propuestas didácticas de ciencias
Didáctica de las habilidades perceptivo-motrices y básicas	Propuestas didácticas de matemáticas
Diseño de materiales educativos	Propuestas didácticas en educación artística

Educación compensatoria	Propuestas didácticas en historia y pensamiento
Educación instrumental	Propuestas didácticas en lengua y literatura
Educación y TIC	Propuestas didácticas en lengua y literatura
Intervención en discapacidad intelectual	Adaptaciones del currículo por capacidades especiales, situaciones familiares o ausencia
Intervención en discapacidades sensoriales y motrices	Adaptaciones del currículo por retrasos y dificultades de aprendizaje
Intervención en trastornos de la audición	Didáctica de la educación física
Intervención en trastornos de la voz y el habla	Didáctica de la lengua extranjera II: Francés
Intervención en trastornos del espectro autista	Didáctica de la lengua extranjera II: Inglés
Intervención psicoeducativa en discapacidad intelectual y en altas capacidades	Didáctica de los juegos y actividades deportivas
Intervención psicoeducativa en las discapacidades sensoriales, problemas motóricos y de salud	Didáctica musical
La Cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: Francés	Educación vocal

La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: Inglés	Historia de las ideas y del currículo de ciencias y matemáticas
Intervención en los problemas del lenguaje oral y escrito	Historia de las ideas y del currículo de ciencias y matemáticas
Intervención en trastornos de la lectura y la escritura	Historia de las ideas y el currículo de artes y humanidades
Intervención en trastornos del lenguaje oral	La educación física, plástica y musical y su didáctica en las necesidades educativas especiales
La atención de los problemas del lenguaje en el marco del aula ordinaria	La educación física, plástica y musical y su didáctica en las necesidades educativas especiales
Lengua extranjera II: Francés	TIC como recurso didáctico en artes y humanidades
Lengua extranjera II: Inglés	TIC como recurso didáctico en ciencias y matemáticas

Cuadro 6: Listado de asignaturas optativas y de libre opción del nuevo plan de magisterio.

Como se puede observar en los planes de estudios de la carrera de magisterio, tanto el antiguo como el nuevo, ninguno de ellos instruye a los estudiantes sobre los servicios sociales que pueden intervenir en los menores en edad de escolarización obligatoria, lo que puede provocar un desinterés en estos alumnos y ciertos comportamientos negativos por parte del profesor que potencian y refuerzan tanto el mal comportamiento como el bajo rendimiento académico de este tipos de alumnos.

4. METODOLOGÍA.

En este capítulo se describen en primer lugar las hipótesis que guiaron la creación de la investigación y en segundo lugar se exponen las fases que se han ido desarrollando. Posteriormente abordaremos las técnicas de producción de datos que nos van a facilitar la información y las técnicas de análisis de datos que nos ayudarán a describir, interpretar y explicar los datos obtenidos para dar respuesta a los objetivos de la presente investigación.

4.1. Hipótesis de partida.

1. La creación de un Protocolo de actuación entre maestros de la educación primaria y los centros de día de menores facilitaría el trabajo de coordinación de ambos sectores.

A pesar de la importancia de la función educativa que cumplen los Centros de día de menores y los correspondientes educadores sociales - entre otros como los trabajadores sociales - no existe un marco legislativo que apoye la coordinación entre las diferentes instituciones encargadas de la educación - y desarrollo integral del menor- que facilite, favorezca, controle y valore el trabajo en equipo de los diferentes recursos y agentes, aunque sí que hay algunos artículos que tratan de la coordinación, éstos son insuficientes y faltos de contenido práctico.

2. La inexistencia del marco o protocolo dificulta la relación entre ambas instituciones.

El hecho de que no exista un protocolo dificulta el trabajo en equipo de los diferentes agentes que intervienen en el desarrollo del menor en varios aspectos: por una lado, no se otorga el suficiente valor a la coordinación entre los colegios y los centros de día, siendo infravalorado en el ámbito escolar más que en social, por otro lado, el que no exista un marco o protocolo trae como consecuencia que no se reserven tiempos ni espacios para la coordinación, dificultando la comunicación entre los diferentes agentes haciendo que dependan de las agendas y la voluntad personal de cada individuo particular.

3. La dificultad en la relación, coordinación y trabajo en equipo entre maestro y educador social perjudica la labor de los centros de día y favorece el fracaso escolar en la escuela.

La dificultad de coordinación y trabajo en equipo entre colegios y centros de día puede llevar consigo diferentes consecuencias como el fracaso o abandono escolar en la escuela o la continuidad de los patrones disruptivos tanto en el aula como en la vida en general, imposibilitando una vida plena y digna y favoreciendo la exclusión social del menor tanto en el presente como en el futuro.

4. El perjuicio en la labor de los centros de día perjudica finalmente a los menores y familias.

Todo esto, como se ha expuesto en la hipótesis anterior, trae consecuencias negativas en el menor, tanto en el ámbito escolar como el social, provocando así que se reduzcan las oportunidades de alcanzar una vida plena y digna.

4.2. Técnicas de producción de datos.

En la presente investigación se ha optado por el uso de dos enfoques - el cuantitativo y el cualitativo – de los cuales se pueden extraer diferentes datos.

El primero de ellos, el enfoque cuantitativo centra su interés en la medición objetiva de los datos, mediante una recogida de datos estructurada y sistemática y un análisis estadístico de los datos, con el fin de establecer causalidades y generalizaciones. En nuestra investigación, en enfoque cuantitativo fue aplicado mediante el uso de una encuesta a estudiantes de magisterio o maestros ya titulados y tendrá como fin dar respuesta al *objetivo número 3: Describir el conocimiento entre los futuros maestros y educadores acerca de la coordinación entre los centros de día de menores y los centros de educación primaria.*

La encuesta es definida por Cea d'Ancona como “*la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos.*” y podemos decir que cumple las siguientes características (1996:239-293):

-La información se adquiere mediante observación indirecta, a través de las respuestas verbales - o escritas- de las personas encuestadas.

-Está formada por un conjunto de cuestiones, que pueden de ser de cualquier índole, en función de los objetivos para los que está diseñada.

-La estructuración por preguntas posibilita la comparación de respuestas y la medición estadística.

-Los resultados de las cuestiones son agrupadas y cuantificadas mediante técnicas analíticas estadísticas.

-Suelen hacerse generalizaciones de los resultados.

-La significación y fiabilidad de los resultados dependerá de la existencia o no de posibles errores subyacentes a todas las fases: errores en el diseño de la encuesta, errores de muestreo, errores relativos al tratamiento de datos...

En este caso, la encuesta fue diseñada por la aplicación de Google Drive, la cual permite diseñar formularios con diversos tipos de preguntas (abiertas, de múltiple opción...) y enviarlas a las personas que entren dentro de los parámetros de la selección muestral - en este caso maestros y estudiantes de magisterio - facilitando la participación y el registro de las respuestas realizadas.

El segundo, el enfoque cualitativo, focaliza su atención en el individuo, mediante un proceso interactivo, interpretativo y continuo marcado por el desarrollo de la investigación con el fin de describir y comprender el fenómeno (Cea D'Ancona). En este caso, como técnicas de producción de datos dentro de este enfoque se utilizó la entrevista semi-estructurada.

Las entrevistas semiestructuradas son una herramienta en donde el entrevistador cuenta en vez de unas preguntas rígidas y secuenciadas, un guión en donde se recogen los temas o puntos que se deben de tratar en la entrevista. El guión proporciona libertad en el hilo conductivo de la entrevista por lo que al entrevistador le ofrece oportunidades de profundizar en alguna cuestión que considere importante, pedir más detalles o alguna aclaración, así como al entrevistado relacionar las preguntas con otros aspectos que considere oportunos.

Mediante esta técnica se pretende dar respuesta a los *objetivos número 1- Describir la situación actual en referencia a la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria - y 2 Realizar propuestas de mejora en a la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria.*

Por otro lado, para la consecución de último objetivo - Describir el currículum de las carreras de magisterio - acudiremos a una fuente secundaria como es el curriculum de la carrera de magisterio facilitada por la página web de las universidad que la imparte en la Comunidad Valenciana (www.uv.es)

4.3. Técnicas de análisis de datos.

Las técnicas de análisis de datos son herramientas útiles para organizar, describir y explicar la información obtenida tras la producción o recogida de datos de la fase anterior.

En este caso, para el análisis de los datos cuantitativos, no se utilizó la aplicación de Google Drive, a pesar de que facilita la creación de tablas y gráficos, sino que se empleó el programa Excel para llevar a cabo la tarea.

Para analizar los datos cuantitativos se utilizó la estadística, mediante los datos obtenidos de las encuestas a maestros y estudiantes de magisterio.

El análisis de los datos cualitativos, tras la fase de obtención de la información, debe ser sistemático y seguir una secuencia y un orden, tal y como apuntan autores como Rubin y Rubin (1995) por lo que se siguen las siguientes fases:

1. Capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información se hace a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de entrevistas de nuestra investigación se utilizó una aplicación del Ipad que permite grabar y escuchar. Esta aplicación se llama AudioMemos. Después de la captura, se procedió a la transcripción y ordenación de la información mediante el programa de Microsoft Word.

2. Codificar la información: codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995).

4. Integrar la información: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación para poder elaborar una explicación integrada.

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el análisis de discurso. Después de la transcripción se procedió a dividir los discursos mediante el análisis de los temas. Recordemos que al ser una entrevista semi-estructurada los participantes, en este caso los educadores del centro de día, tuvieron libertad para expresarse y por lo tanto, surgieron temas relacionados a la investigación que han de ser analizados también.

4.4. Elección de la muestra.

En cuanto a los maestros y estudiantes de magisterio se tomaron dos caminos para localizar a los posibles sujetos:

Por la parte de los maestros diplomados fuimos a las oposiciones que se realizaban en la Comunidad Valenciana por la gran afluencia de maestros diplomados que se encontraban allí. El criterio básico de selección fue que ya tuvieran experiencia en el aula, que ya hubieran estado en contacto con la realidad escolar. Habiendo seleccionado a los sujetos se les pidió la dirección de email para enviarles la encuesta y para que pudieran rellenarla y enviarla a la base de datos.

Por lo que respecta a los estudiantes de magisterio se procedió a ir a las universidades para contactar con alumnos del cuarto año de magisterio. El hecho de que fueran de cuarto –último año de la carrera- se consideró importante porque así se favorecía que tuvieran una visión más amplia de la carrera y sus contenidos.

Finalmente la participación de los sujetos fue de 39 individuos, de los cuales 26 son estudiantes y 13 son diplomados, y cursan o han cursado sus estudios o en la universidad pública o en la privada, tal y como podemos ver en los siguientes gráficos.

Por último, respecto a los educadores del centro de día (en nuestro caso en el centro de día hay tres educadores sociales) se escogió a dos de ellos pero meramente por cuestiones de disponibilidad horaria (la realización de la investigación se realizó durante el fin de curso escolar y por ende, del centro de día y por ello los educadores estaban más ocupados).

5. Resultados de la investigación.

A continuación vamos a exponer los resultados obtenidos a partir de nuestra investigación. Estos resultados han sido agrupados en relación a las temáticas y a los objetivos de la investigación para favorecer su visualización y comprensión.

5.1. Sobre la coordinación de los educadores sociales y los maestros de educación primaria.

En este apartado intentaremos dar respuesta al objetivo general 1: *Describir la situación actual en referencia a la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria*, así como a sus objetivos específicos.

5.1.1. El proceso de la coordinación entre el maestro y el educador social de referencia del menor.

La coordinación entre centros de día y los colegios de educación privada sean públicos o concertados comienzan mediante el interés de los educadores sociales en dar a conocer tanto a su propia figura, al recurso para el cual trabajan y como a los menores de los cuales son educadores de referencia:

“A principio de curso, los educadores somos los que damos el paso de coordinarnos con los tutores, y empezamos nosotros llamando a los tutores, haciendo la presentación, soy el educador de referencia de este niño, y entonces le ponemos en antecedentes” (EP1)

Y los educadores de este centro no sólo van a hablar con los tutores de los alumnos sino que también conciertan una entrevista con la directora del colegio para hacer una presentación más formal y dar un listado de todos los alumnos del colegio que acuden a este tipo de recurso socioeducativo.

“Siempre le damos un listado de todos los niños que nosotros tenemos, cuál es el educador de referencia, y se lo damos al colegio, a la directora, para que la directora sea consciente de, ¡ah, pues este niño está yendo al centro de día! Pues si tiene una dificultad libros, con tal y con cual, que en primer momento tienen un enlace con nosotros.” (EP1).

Y es que tal y como vimos en el marco teórico los menores que van a un centro de día provienen de familias en situación de riesgo, es decir con unos déficits socio-económicos que, en muchos casos, les impiden proporcionar a los menores todo lo necesario como libros de texto, lápices, gomas o mochilas para la escuela, por lo que el centro de día interviene en esta situación facilitando el acceso a estos materiales; y tal como apunta Domínguez Martínez (2010) los menores en situación de riesgo – en situación de riesgo a causa de las circunstancias familiares principalmente – se encuentran en desventaja en varias dimensiones, siendo una de ellas la económica.

Los educadores y los maestros no tienen siempre una relación fluida con los maestros y los educadores se sienten como una sobrecarga para los maestros, dado que son ellos – los docentes de la educación no formal – los que más interés muestran en coordinarse y en crear una red de trabajo bidireccional:

“En muchas ocasiones me encuentro con reticencias a coordinarse con nosotros, pues se piensa que podemos ser una sobrecarga: además de tener que reunirse con los padres les cuesta pensar que tienen que coordinarse con nosotros.”(EP1)

Aunque también es verdad que los educadores reconocen la gran disparidad que existe en el profesorado sobre su recurso y sobre el apoyo que cuentan con el profesorado.

“Por otro lado en otras ocasiones sí que se encuentra la respuesta que esperamos en el profesorado, quizás desde una postura más objetiva, son conscientes de las realidades de los menores o quieren conocer las mismas para poder situarse y acercarse más a los niños.”(EP1)

“Yo opino que hay de todo, hay profesores que están muy implicados y hay otros que no se implican tanto, que supongo que pasará en todas las profesiones, pero sí que es verdad que estamos tendiendo a ..Yo llevo siete años aquí y me he encontrado más profesores que no se implican a que profesores que se implican...” (EP2)

En cuanto a la frecuencia de las reuniones entre educadores sociales y maestros, los profesionales del centro de día consideran como básicas:

-Las reuniones al inicio de curso en donde se informan de las características básicas de menor en relación a su rendimiento académico en años anterior como a la familia y a su entorno próximo y en la cual se establecen objetivos a trabajar en el centro de día consensuados con el maestro de referencia del menor.

-Las reuniones de final de trimestre relacionadas con los tiempos de evaluación de los colegios en las cuales los educadores piden información acerca del rendimiento académico y evolución del menor en el aula así como se evalúan los objetivos consensuados en reuniones anteriores y se establecen, en el caso de haber cumplido con los objetivos anterior, otros nuevos objetivos, y en el caso de que los objetivos no se hayan cumplido se establecen nuevas pautas de intervención – si es posible conjunta entre maestro y educador – para que el menor pueda desarrollar todas sus capacidades.

-Las reuniones en momentos clave en la vida sociofamiliar del menor que puedan ser relevantes para el profesor o para hacerle consciente de sus necesidades y pueda llevar a cabo una atención más individual con el menor.

“Yo intento coordinarme una vez al trimestre fijo, ¿vale? Y luego depende de los casos aumento las sesiones, coordinaciones o no, pero siempre una vez al trimestre como mínimo, una al principio de curso para presentar a los niños que tengo y todo esto, una al segundo trimestre al principio para saber cómo ha ido, y luego al tercer trimestre, y luego depende el niño que suelen ser casi todos, se hacen más reuniones, tanto para destacar cosas positivas como negativas, porque si van muy bien también me coordino para que no sólo lo tengamos en cuenta nosotros, sino que el colegio también lo tenga en cuenta y si algo veo que no funciona bien, también, y luego si veo que hay una situación familiar complicada, pues también intento hablar con el colegio.”
(EP2)

5.1.2. Beneficios de la coordinación.

Los beneficios de la coordinación son la intervención en la misma línea entre el colegio, las familias y los centros de día. Como se ha visto en el marco teórico, el sistema de creencias y algunos factores que dificultan la relación entre la familia y la escuela pueden crear conflictos en el desarrollo integral del menor, por ello, el tener unos criterios de comunes de actuación (sin olvidar a la familia, que es uno de los puntos clave y de referencia del menor y con quiénes más trabajan en los centros de día en oposición a las escuelas= puede promover una mejor integración de estos menores que por las circunstancias de su entorno se ven desaventajados en la cultura escolar establecida.

“Lo que se les intenta transmitir en muchas ocasiones es que podemos ayudarnos unos profesionales a otros y que sería conveniente ir todos en la misma línea para poder ayudar a los menores a que alcancen los niveles académicos que el sistema educativo exige.” (EP1).

Y es que el apoyo escolar de los menores, así como el desarrollo de las habilidades sociales y los hábitos de vida saludables, son los pilares en los que se centra la intervención de los centros de día de menores, aspectos que, sin ellos, muchos de los pequeños tendrían problemas de adaptación, integración y rendimiento académico.

“En el centro de día realizamos tareas de apoyo escolar en las que se refuerzan los contenidos académicos que se van dando en la escuela. Nuestra coordinación podría ayudar a que ciertos menores que no llegan a superar dichos contenidos, pudieran llegar a ello” (EP1).

Y no hay que olvidar las necesidades básicas de cualquier ser humano que como hemos visto en el marco teórico abarcan la dimensión física-biológica, cognitiva y emocional-social (López y otros, 2010) que son intervenidas en los centros de día no sólo con el apoyo escolar, el desarrollo de habilidades y hábitos saludables sino que también se palian o aminoran mediante la dotación de material escolar, servicios de comedor, área de juegos, etc.

5.1.3. Las dificultades en la coordinación.

En este apartado vamos a dar respuesta al interrogante planteado en el segundo objetivo específico de la investigación: *Señalar las dificultades en la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria.*

Después de las entrevistas con los educadores sociales podemos mencionar como dificultades en la coordinación:

1. El desconocimiento sobre la figura del educador y las funciones de un centro de día de menores. Respecto a esta dificultad podemos señalar dos puntos que han sido destacados en las entrevistas con los educadores del centro. En primer lugar, el desconocimiento del

sector puede favorecer que los maestros no utilicen este recurso como apoyo a la escuela y al menor, provocando así que los la bidireccionalidad de la información – con esto entendemos la comunicación maestro a educador y educador a maestro - no sea fluida o que sólo tenga una canal (educador a maestro) y por otro lado el tema de la confidencialidad, que significa que la información transmitida en los dos canales no debería de “salir” de ellos, es decir, no se debería de comunicar a las familias porque pueden causar conflictos.

“Nos puede generar que el profesor conozca información que consideramos importante...y que puede ayudar a que el profesor tenga más manga ancha, o más concienciación, cómo que sea más flexible con ese niño y... cuando hemos transmitido esa información a veces, pues se ha utilizado no adecuadamente, yo creo que también es un poco por la ignorancia, del profesor, e yo insisto mucho en que no se sabe que es un centro de día, ni un educador social...” (EP1)

“Nos encontramos situaciones en las que el profesorado no sabe manejar la información que les trasmitimos sobre determinadas situaciones o circunstancias familiares y acaban comentando con los mismos aquello que no deberían. Por poner un ejemplo, ante una situación delicada de progenitores en prisión, se ha dado el caso de que los maestros han manifestado a las familias estar al corriente de ello. Esto puede generar un importante conflicto con las familias ya que puede llevar consigo un distanciamiento de la misma con el educador. Cuesta mucho establecer esas relaciones de cercanía y confianza con las familias y una cosa así puede romper con todo ello.” (EP1)

“Hay información que considero relevante y no debería de decírsela – al maestro- pero sí que se la digo... y las relaciones a tres bandas – a tres bandas con el colegio/instituto, centro y familia - no es bueno, porque hay conflicto, no se llegan a acuerdos, así que de normal solemos coordinarnos con el colegio, si el colegio se coordina con la familia, perfecto.” (EP2)

2. Dificultad de compaginar horarios. En este sentido, hay una gran disparidad: por un lado el colegio dispone a cada tutor y/o profesor de unas horas determinadas de atención a las familias del alumnado. Estas horas son las que utilizan los centros de día para coordinarse con los colegios, pero depende de si en el momento de concertar las visitas, es decir, en las llamadas del educador al maestro, éste se encuentra o no en el despacho para atenderlas. Pero también se puede dar el caso de que los maestros den horas libres – u ocupadas a algún fin como la comida – para establecer reuniones con los educadores de sus alumnos.

“Hay profesores que dicen: yo me quedo a comer en el colegio no me importa que vengáis y hay otro profesorado que no, que nos mantienen las mismas citas que para las familias, todo esto está marcado” (EP1).

“Nosotros tenemos establecido un tiempo de coordinación con ellos, e intentamos que coincida con el día que los colegios tienen, aunque claro, cada cole tienen un día...y al final acabamos siendo flexibles nosotros.” (EP1).

3. Profesores eventuales y las limitaciones personales de los maestros. Hay profesores que por no tener plaza fija, en el caso de los colegios públicos, o llevar pocos años en el colegio, en el caso de los concertados, no ven necesario el quedar con los educadores de referencia de los menores por el simple hecho de que quizá no estén en los cursos posteriores. Además, no hay que olvidar que, los maestros como individuos que son tienen un sistema de creencias al igual que una formación que pueden favorecer que en la práctica docente no lleven a cabo ni las coordinaciones con los educadores sociales ni el tratamiento individualizado con el menor.

“Yo me he llegado a coordinar en algún caso directamente con la directora, por ejemplo, ¿por qué? porque la profesora que le habían puesto a la niña, solo iba a estar un año, de forma eventual, y la directora estaba haciendo refuerzo con esta niña y era mucho más accesible la directora que la propia profesora. Esta es la profesora que te dije que en septiembre, que en la primera coordinación, a principio de curso me dijo que la niña iba a repetir.

(Entrevistador) Vaya....

Sí, y no sólo me lo dice a mí... también se lo dice a la niña...y... desde principio de curso lo sabe, lo manifiesta y que no va a poner mucho de su parte... porque esta niña no tiene las bases... no va avanzar.. Sólo que... como tengo buena relación con dirección, me dijo: cuando tengas algo que tratar de este caso... directamente conmigo... creo que también a nivel interno se saben las limitaciones personales, las dificultades...” (EP1)

Aprovechando esta información que nos traslada uno de los educadores sociales entrevistados y teniendo como dificultad posterior a ésta las creencias y expectativas de los docentes sentimos la necesidad de relacionar este dato con la teoría de la profecía autocumplida y la interacción en el aula.

Como vimos en el marco teórico en relación al efecto Pigmalión, los individuos orientamos nuestra conducta a nuestro sistema de creencias y expectativas por lo que pensamientos como el de este profesor pueden reducir la eficacia de la educación y el desarrollo de los menores en situación de riesgo del menor que como se plasma en la cita de la entrevista, el profesor reconoce que *no va a poner mucho de su parte* porque la niña no tiene el mismo nivel que el resto del grupo (*no tiene las bases*) y que además, desde el principio de curso sabe que la niña va a repetir. ¿Qué motivación tiene el profesor? ¿Qué interés va a provocarle en la niña para que mejore su rendimiento? ¿Qué atención le va a prestar? Son preguntas preocupantes en torno a la interacción en el aula que quedan en el aire pero que muestran, a nuestro parecer dos cosas: en primer lugar, que el efecto Pigmalión existe (como el profesor piensa que la niña no tiene los conocimientos previos oportunos para el curso, él no va a poner mucho de su parte y por ambas cosas, la niña desde el principio de curso sabe que va a repetir).

Y es que los educadores sociales son conscientes de que los menores que acuden a su centro en muchos casos tienen expectativas negativas por parte de profesorado y en otros se encuentran catalogados con trastornos de índole psicológica:

“Sí, hay niños etiquetados en el colegio y es una putada, pero las hay y las habrá, con trastornos... tipo: trastorno negativista desafiante, como es el caso de un niño que tengo yo... y bueno sí... cómo yo trabajo de otra manera...ese trastorno...pues...psss” (EP2)

Y en esta última cita tenemos un ejemplo del cambio de expectativa y creencias que tienen los educadores sociales respecto a estos menores. Los educadores que intervienen con ellos no piensan que tengan problemas, sino que por su formación universitaria, tienen en cuenta que el contexto familiar en donde han nacido no les ha permitido desarrollar las habilidades sociales moralmente aceptadas por la sociedad al igual que ciertas actitudes como el esfuerzo o al empatía que favorecen la integración escolar al igual que mejoran el rendimiento académico de los menores.

4. Creencias y expectativas del profesorado. Si el maestro del menor tiene unas expectativas negativas acerca del menor le cuesta más coordinarse con los educadores de referencia porque para este tipo de profesores son “casos perdidos”. Como ejemplo, uno de los educadores entrevistados en vez de coordinarse con el maestro del menor –que desde el inicio de curso ya le planteó a la educadora que, en este caso, la niña iba a repetir- se coordina con la directora del centro, quién le da clases de refuerzo.

“Pero... pero bueno, yo me he llegado a coordinar en algún caso directamente con la directora por ejemplo, ¿por qué? porque la profesora que le habían puesto a la niña, solo iba a estar un año, de forma eventual, y la directora estaba haciendo refuerzo con esta niña y era mucho más accesible la directora que la propia profesora. Esta es la profesora que te dije que en septiembre, en la primera coordinación, a principio de curso me dijo que la niña iba a repetir.” (EP1)

5.1.4. Riesgos de la coordinación.

En este apartado, que intenta dar respuesta a uno de los objetivos específicos del primer objetivo general de la investigación, vamos a manifestar un riesgo que se han observado los educadores sociales acerca de la coordinación que mantienen con los colegios.

El riesgo fundamental de la coordinación entre los distintos agentes educativos está relacionado con la familia del menor que al ser conscientes de que los educadores tienen interés en ir a hablar con los maestros de sus hijos muestran dejadez para ir a reunirse con los maestros.

“Esto desde que estoy yo aquí en el centro de día, y yo lo he evaluado y he estado hablando con –Nombre del director- es una cosa que nosotros hemos asumido como tarea muy nuestra y hemos hecho que las familias se despreocupen a ese nivel, es decir, cómo el niño va a apoyo escolar a –Nombre del centro de día -y el educador de referencia es pepito yo ya no tengo que ir al cole, que se coordinen ellos porque total yo no sé ni leer ni escribir y no voy a poder ayudar, pues así mejor que el profesor se reúna con el educador” (EP1)

“porque a mí sí que me está pareciendo que muchas veces hago el trabajo de la familia, y no debe ser así, yo soy el apoyo o el mediador entre la familia y el colegio, pero es la familia la que debe de ir a coordinarse con el colegio y muchas veces lo que hacemos, y a veces es error mío, yo me coordino con la familia, yo me coordino con el colegio, pero el colegio ya no se coordina con la familia, entonces es como el colegio me da la información, yo se la soy a la familia.. y es como , ya está.” (EP2)

Los padres son los responsables de la educación de sus hijos tal y como vimos el marco teórico en torno a los beneficios que señalaba Macbeth (1989) y además, no hay que olvidar que la educación familiar – base de menor - y la escolar se deben de *compatibilizar* para no

crear conflictos en las estructuras del menor porque esto dificultaría tanto la integración del menor en la escuela (la mayoría de casos con conductas disruptivas en el aula) como su rendimiento académico.

Por otro lado, que la familia se ausente o no participe en las reuniones entre el maestro y el educador de referencia del menor tiene una consecuencia clave para la educación del niño/a y es que impide – a no ser que una tercera persona como lo es el educador – que el maestro conozca la situación personal familiar dificultado la adecuación del contenido y de los objetivos, la flexibilidad en los tiempos y en los criterios de evaluación y la modificación de las diferentes estrategias y metodologías que pueden ser empleados por los maestros en el aula, con lo que finalmente, el perjudicado es el menor.

Y es que en las familias en situación en riesgo podemos observar factores ya nombrados por Glasman (1992) que dificultan la relación entre la escuela y la familia como por ejemplo, y en el sentido que nos interesa en este apartado, la falta de interés por la institución de la escuela, favoreciendo conductas de dejadez, la falta de provisión de recursos por parte de la escuela a este tipo de familias que puede conllevar a desvalorizar la función de la escuela fomentando una expectativa negativa de la escuela y de la función del profesor, la edad de los padres y los alumnos – en muchos casos las mujeres en situación de riesgo suelen quedarse embarazadas a edades tempranas – o nivel de formación de los padres y el grado de motivación de las familias.

“Lo que sí que es cierto es que por el colectivo con el que trabajamos en muchos casos hay una dejadez de funciones paternas y las coordinaciones con los tutores de sus hijos suele ser una de esas funciones que no se lleva a cabo” (EP1)

“(Entrevistador) ¿No es normal que la familia os acompañe? (Educador) No, no es lo normal. Porque también hay información que los profesores no pueden o no se atreven a dar a la familia, información confidencial que puede resultar dañina para la familia” (EP2)

5.2. Propuestas de los educadores sociales.

En relación a las propuestas de mejora, objetivo número dos de la investigación (*Realizar propuestas de mejora en a la relación, coordinación y trabajo conjunto entre los centros de día y los centros de educación primaria*) por parte de los educadores sociales a raíz de las entrevistas podemos señalar dos: la creación de un protocolo de actuación entre la escuela y los centros de día y la formación del profesorado.

En el centro de día donde hemos realizado las entrevistas los educadores proponen – y se ha puesto en marcha de cara al curso que viene - la creación de un protocolo de actuación con el colegio para mejorar la coordinación. Este protocolo de actuación significaría calendarizar las reuniones, es decir, establecer unos días y horarios concertados (que como hemos señalado anteriormente es una de las dificultades de la coordinación), determinar qué miembros del centro – tanto del colegio como dentro de día – realizarían las coordinaciones (con el fin de evitar casos como el profesorado eventual o con limitaciones personales, que es otra de las dificultades de la coordinación) y realizar actas de las reuniones con la finalidad de que quede constancia de los acuerdos establecidos.

“Como propuesta que desde nuestro centro de día queremos establecer de cara al curso que viene, está el marcar un protocolo junto con el colegio, para que desde un principio exista una relación cordial y fluida entre profesorado y educadores sociales en la que ambos vayamos en la misma línea de trabajo.”
(EP1)

Respecto a este protocolo, preguntamos a los maestros y estudiantes de magisterio sobre la conveniencia de que si el protocolo naciera y se hiciera extenso a todos los colegios de la Comunidad Valenciana se estudiara en la Universidad como contenido académico de los estudiantes, y la respuesta fue muy positiva, ya que el 72% de los encuestados consideraron que era un contenido académico importante para su labor en el aula.

A pesar de este porcentaje, los educadores sociales, en cierto modo, no están muy seguros de la aceptación de este protocolo por parte del profesorado al igual que por parte de las familias.

“Falta que el colegio esté dispuesto, porque una cosa es que te coordines con la directora, y otra que todos los profesores estén de acuerdo en establecer ese protocolo y luego ver si las familias... cómo lo ven...” (EP2).

La segunda propuesta realizada por los educadores del centro de día es la formación del profesorado en relación con los recursos socioeducativos que dispone la Comunidad Valenciana y de los profesionales que trabajan en ella. Las razones de esto son:

1. Favorecer el uso del recurso y de los profesionales que trabajan en él por parte de los profesores.
2. Concienciar a los maestros de las necesidades y particularidades circunstanciales de los menores que acuden a los centros de día.
3. Evitar conflictos como la transmisión de información (por temas de confidencialidad).
4. Adecuar los contenidos, metodologías y objetivos de la educación formal desde el conocimiento del menor.

“El profesorado se debe de formar a nivel de familia, sobre habilidades sociales que deben de tener los menores, a nivel de drogas, sexualidad a nivel de secundaria. La sociedad está cambiando sí, pero el niño es la imagen de la figura adulta...y si la gente adulta, los profesores, la familia, no saben educar hay dificultades.” (EP2).

Por último, durante las entrevistas, salió una tercera propuesta, pero esta no está dirigida a la coordinación pero sí a la educación del menor que es la intervención de la familia por parte

de la escuela, es decir, que desde el colegio favorezcan la integración de la familia y por lo menor, el apoyo educativo de padres y madres, que a veces relegan sus obligaciones, como por ejemplo el hacer los deberes, por el simple hecho de no tener los conocimientos oportunos.

“Porque... yo tengo muchos amigos profesores que...es como... yo acabo mi horario laboral y...ya no es mi responsabilidad , entonces...yo te doy clases hasta a las 5 y ya está... y porque la visión que tienen ellos, o la visión que tiene el sistema educativo es... yo en el tema familiar, yo es que, no entro, sólo me encargo de lo académico, pero yo creo que hay formaciones que se están encargando de ello, como la pedagogía sistémica que se está empezando a trabajar con el tema familiar como algo que aunque está fuera del aula, se proyecta en el aula y si hubiera profesores que dedicaran tiempo en el aula pero también tuvieran tiempo fuera de ella después para ir a sus casas... las cosas cambiarían bastante. Sé que es una propuesta muy arriesgada e imposible...pero...” (EP2)

5.3. Sobre el conocimiento acerca de los Centros de día.

En el siguiente apartado, se intenta contestar a los interrogantes planteados en el objetivo número tres de la investigación que versa sobre el conocimiento y el valor que otorgana los centros de día de menores de los estudiantes de magisterio y los maestros ya diplomados. De los encuestados, el 34 de ellos – el 87% - reconocen saber qué es un centro de día de menores, como podemos observar en el siguiente gráfico (gráfico 1).

Creencias del profesorado acerca de su conocimiento sobre los Centros de día.

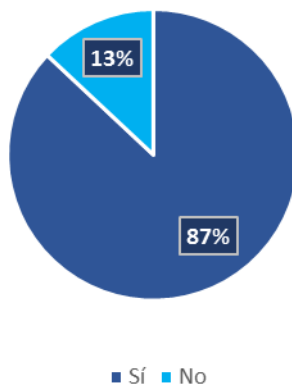


Gráfico 1. Creencias del profesorado acerca de su conocimiento sobre los centros de día.

Elaboración Propia. 2013

En otra de las preguntas se pedía una definición de centro de día de menores. Con la encuesta se recogieron 29 definiciones. La mayoría, un 72% de los encuestados utilizaron la palabra <<centro>> para empezar la definición, aunque ha habido otras elecciones como <<lugar>> (17%), <<espacio>> (7%), <<lugar>> (3%) o asociación (7%).

Por último, podemos destacar que la mayoría de los encuestados relaciona los centros de día con la exclusión social o con el riesgo de ella (70%) a pesar de que hay sujetos que los relacionan con medidas judiciales (14%), acogimiento (7%), <<necesidades concretas>> (3%), <<economía baja>> (3%), actividades educativas y lúdicas (3%).

No es de extrañar que los docentes no tengan claro qué es un centro de día de menores y que funciones tienen, así como las ventajas que conllevan la colaboración y coordinación entre este tipo de centros con las escuelas porque como hemos visto en el marco teórico, en el punto de El plan de estudios de Magisterio, éste no ofrece a los estudiantes ni una asignatura que enseñe los posibles servicios sociales que pueden estar interviniendo con el menor ni qué profesionales pueden intervenir con los posibles alumnos.

Esto que acabamos de exponer lo podemos mostrar más claro en el siguiente gráfico en el que se muestra que los maestros y estudiantes de magisterio no conocen los centros de día por la carrera. A continuación, mostramos el gráfico que refleja las respuestas.

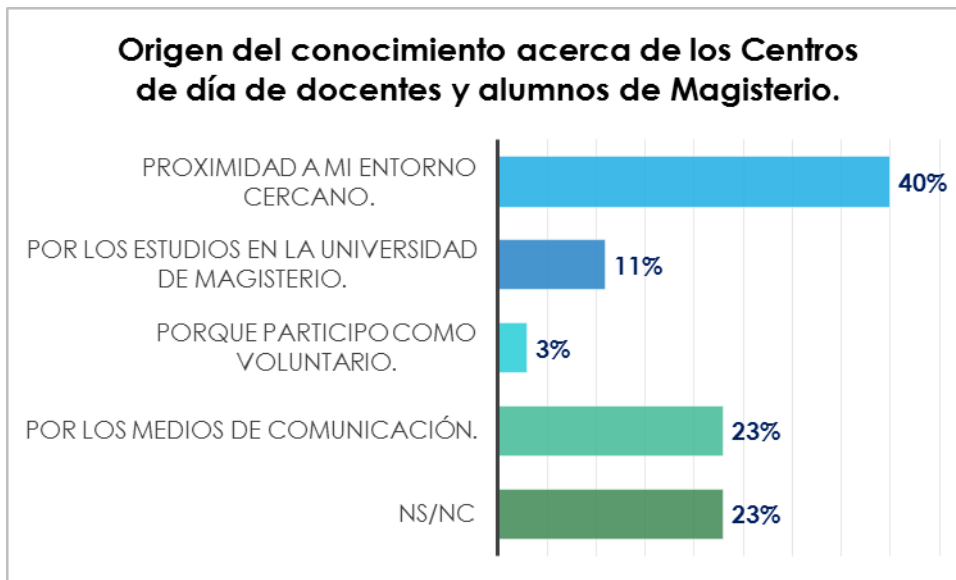


Gráfico 2 Origen del conocimiento acerca de los Centros de día de docentes y alumnos de Magisterio.

Elaboración Propia. 2013.

En primer lugar se puede observar que la fuente de información más cercana tanto para maestros como estudiantes sobre los centros de día suele ser el entorno cercano (40%) que engloba tanto al barrio donde los sujetos viven como a personas cercanas que trabajan en uno de ellos. En segundo lugar, los medios de comunicación son otra fuente de información con un 23% de los resultados; con el mismo porcentaje, hay un 23% de los sujetos que no sabe o no contesta por qué o de qué conoce a los centros de día. En tercer lugar, la universidad sólo ha sido escogida por 4 de los sujetos encuestados, un 11% del total, y por último, observamos que hay poca participación como voluntarios en centros de día entre los sujetos encuestados (3%).

62

Zulema del Campo Cebriá

Máster Oficial Universitario en Intervención Social en las sociedades del Conocimiento

Universidad Internacional de la Rioja.

Los individuos que conocen la existencia de los centros de día de menores por la universidad tan sólo uno de los cuatro reconoce que ha cursado una asignatura donde se les planteó el tema, la asignatura donde estudiaron los centros fue en <<Organización y Dirección de Centros>> y ha mencionado los contenidos aprendidos en la asignatura seleccionados de una lista de opciones; los contenidos que este sujeto seleccionó son: Legislación en protección de menores; Servicios Sociales centrados en el menor; Definición y tipos de centros de día de menores; Funciones de los centros de día; Relación entre el maestro y el educador social, Coordinación entre maestro y educador social (no seleccionó ni Repercusión de los servicios y recursos social en el alumno ni el Protocolo de Actuación Maestro-Educador Social), de los otros tres que seleccionaron la universidad como origen del conocimiento sobre los centros de día, sólo uno recordó donde había dado qué era un centro de día y su respuesta fue <<una conferencia>>.

Este desconocimiento es palpable en los educadores sociales que trabajan en un centro de día, que reconocen abiertamente que los centros de día son un recurso desconocido:

“yo insisto mucho en que no se sabe que es un centro de día, ni un educador social...”
(EP1)

“Creo que es necesario destacar que existe un gran desconocimiento por parte del profesorado sobre lo que es la figura del educador social y sobre cuáles son sus funciones en el ámbito escolar” (EP1)

“Del mismo modo tampoco se conoce qué es un centro de protección de menores, con qué colectivos se trabaja y cómo podemos ayudar a los menores los diferentes profesionales que trabajamos con ellos” (EP1)

Uno de los educadores sociales, que previamente a cursar la carrera de educación social cursó magisterio, reconoce qué:

“Yo creo que la mayoría no lo saben (qué es un centro de día) y no sé qué grado tienen de conocimiento. Yo antes de meterme en la carrera de educación social, después de magisterio, no tenía ni idea de que era la educación social” (EP2).

Viendo estos datos no es de extrañar que los maestros y estudiantes consideren que no es suficiente el conocimiento que tienen acerca de los centros de día ni sobre las particularidades de los menores que acuden a él, a pesar de que cómo hemos visto anteriormente la mayoría piensa que sabe qué es un centro de día. (Ver gráfico 3)



Gráfico 3. Consideración de los profesores acerca de la suficiencia de su conocimiento acerca de los Centros de día. Elaboración propia. 2013

Los resultados de la encuesta también reflejan la valoración que tienen los maestros y estudiantes de magisterio sobre los centros de día en la educación del menor, a pesar del escaso conocimiento que tienen acerca de ellos y del papel de los educadores sociales en relación al menor que acude a las aulas de educación formal (ver gráfico 4).

Importancia a la labor de los centros de día en la educación del menor según los maestros y estudiantes de magisterio.

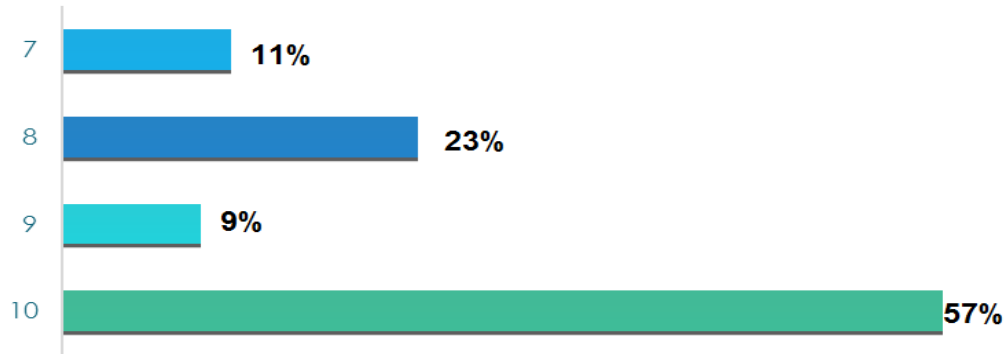


Gráfico 4. Importancia a la labor de los centros de día en la educación del menor según los maestros y estudiantes. Elaboración propia. 2013

También es destacable que el 100% de los encuestados piensan que la labor de los centros de día es importante en relación con el menor y la escuela beneficiando el trabajo en el aula, como se puede observar en el gráfico número cinco:

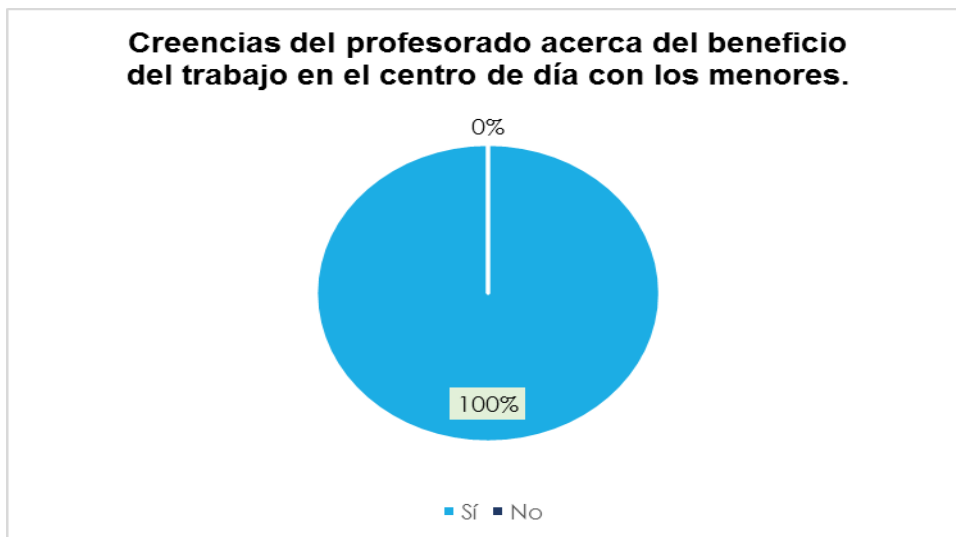


Gráfico 5. Creencias del profesorado acerca del beneficio del trabajo en el centro de día con los menores.

A pesar de que tanto los centros de día como los educadores sociales cuentan con una buena valoración por parte de los sujetos en cuestión, en la práctica los educadores sociales encuentran mucha disparidad en torno a la accesibilidad e interés en los docentes, tal y como señalan los educadores entrevistados:

“Hay mucha disparidad eh...Sí que hay profesores que recurren mucho más a nosotros” (EP1)

“Yo opino que hay de todo, hay profesores que están muy implicados y hay otros que no se implican tanto, que supongo que pasará en todas las profesiones, pero sí que es verdad que estamos tendiendo a ... Yo llevo siete años aquí y me he encontrado más profesores que no se implican a que profesores que se implican... los que no se implican tanto... ¿Por qué?... yo tengo muchos amigos profesores que... es como... yo acabo mi horario laboral y... ya no es mi responsabilidad , entonces...yo te doy clases hasta a las 5 y ya está..” (EP2)

Y una cosa es que piensen que es beneficioso para el menor y para la clase formal y otra es que consideren oportuno coordinarse, en ese punto, la coordinación no tiene un 100% en la encuesta, ya que uno de los encuestados contestó que no consideraba oportuno coordinarse con el educador de referencia del alumnado (observe el gráfico 6).

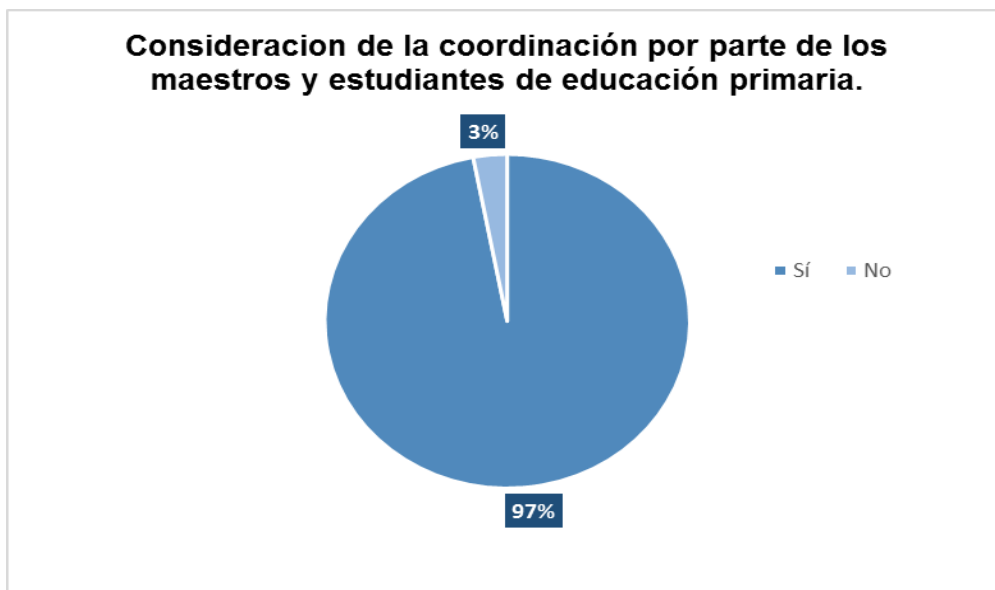


Gráfico 6. Consideración de la coordinación por parte de los maestros y estudiantes de educación primaria. Elaboración propia. 2013

5.3. Sobre las enseñanzas de la Universidad.

En este apartado analizaremos el currículum previsto para la formación de los maestros en la Comunidad Valenciana.

5.3.1 El plan de estudio de Magisterio.

Siendo conscientes de la privación que la administración educativa superior manifiesta en su plan de estudios de la carrera de magisterio acerca de los servicios sociales y en concreto sobre los centros de día, habiendo visto en el marco teórico el plan de estudios de magisterio tanto del plan antiguo como nuevo en donde no se hace referencia a los servicios sociales, preguntamos a los sujetos encuestados acerca de los contenidos que consideran importantes

que se trataran en las clases de magisterio para tener una mayor formación acerca del recurso y de su intervención.

Los resultados a esta pregunta son visibles en el siguiente gráfico:

Contenidos académicos que los docentes consideran importantes conocer.

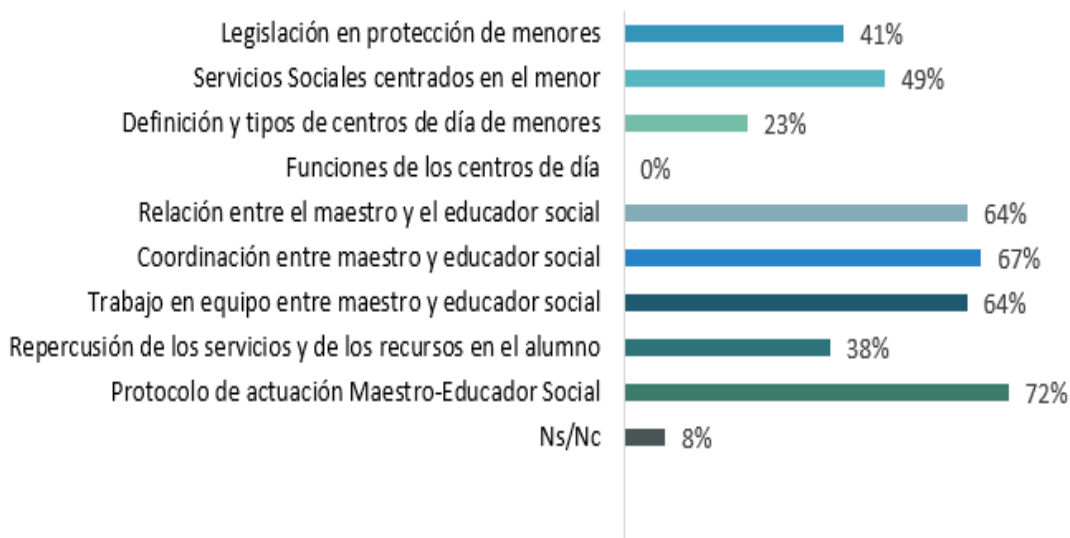


Gráfico 7. Contenidos académicos que los docentes consideran importantes conocer.

Elaboración propia. 2013

Como aspectos a destacar podemos exponer que la mayoría de sujetos encuentra necesario información sobre el Protocolo de actuación entre maestros y educadores sociales, entiendo el protocolo como una guía que facilite el conocimiento acerca de cómo coordinarse y trabajar conjuntamente, los casos en que se deberían coordinar así como el tipo de información que pueden manifestarse bidireccionalmente entre el maestro y el educador de referencia del alumno. Aunque este Protocolo de actuación no existe y su creación es uno de los objetivos del centro de día entrevistado, los maestros y futuros docentes de la Comunidad lo consideran importante y que les beneficiaría en su labor en el aula.

Los porcentajes más altos son otorgados por los docentes a los contenidos más prácticos, como el trabajo en equipo, la coordinación y el protocolo, teniendo menos puntuación los contenidos de carácter más teórico acerca de los centros de día (y no así como en los contenidos acerca de la legislación y los servicios sociales centrados en el menor) quizá esto sea dado a la impresión de la mayoría de los encuestados acerca de su conocimiento sobre los centros de día de menores.

Sería interesante, desde la Universidad, fomentar el conocimiento acerca de este recurso y sobre los agentes sociales y educativos que trabajan con los menores en situación de riesgo, ya que como hemos visto anteriormente, los maestros y futuros maestros consideran importante la coordinación con los diferentes agentes sociales y así lo trasladan también los educadores entrevistados:

“Que el profesorado conozca nuestras funciones, cuales son y en qué podemos ayudarles y nuestra intención es ir en la misma línea, simplemente por el bien del menor y que podemos beneficiarnos mutuamente, y al niño, por supuesto”
(EP1)

“Yo creo que la mayoría no lo saben y no sé qué grado tienen de conocimiento”
(EP2)

Las razones de la importancia sobre la coordinación entre los diferentes agentes educativos, son variadas, pero todas las respuestas analizadas en la encuesta acerca del beneficio de las coordinaciones (Ver gráfico 8), se basan en el bien del menor, al igual que las opiniones de los educadores sociales que se reúnen con los colegios, tal y como nos trasladan:

“Tienen que coordinarse, pero esto es así por el bien del menor lo primero y no hay más.” (EP2).

Beneficios de la coordinación docente entre maestro y educador según los maestro y estudiantes.

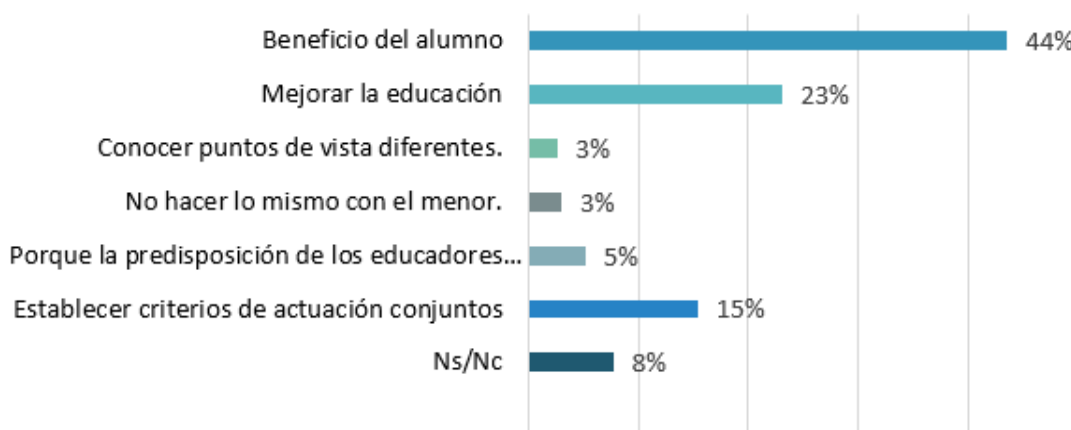


GRÁFICO 8 BENEFICIOS DE LA COORDINACIÓN SEGÚN MAESTROS Y ESTUDIANTES. ELABORACIÓN PROPIA.

Estos beneficios también son vistos desde el ámbito de la educación no formal, como comentan los entrevistados:

“Sí, es básica, por lo menos sobre todo para nuestro recurso, supongo que para ellos también, no sé su opinión...” (EP2).

“Claro, y cuando es muy asiduo, cuando la coordinación es muy fluida, se pueden llegar a pactar...eh...Si durante toda la semana hace los deberes y tal y cual, pues allí tú en el centro de día lo vas a reforzar...” (EP1).

Además que apuntan a que hay similitudes entre las conductas disruptivas que tienen los menores en la escuela con los que se manifiestan en el aula, y que en muchos casos la conducta del menor en el centro de día depende de cómo haya ido el día en la clase. Esta es otra razón de por qué, la coordinación y relación entre el educador de referencia y el menor es beneficiosa y positiva y más aún si es asidua y permite conocer los acontecimientos que ocurren en el entorno escolar.

70

Zulema del Campo Cebriá

Máster Oficial Universitario en Intervención Social en las sociedades del Conocimiento

Universidad Internacional de la Rioja.

“Porque hay cosas que se repiten... suele ser que si en el colegio ha tenido una mala tarde en el colegio, aquí tiene una mala tarde también. Por ejemplo yo con X sí que noté que cuando en el colegio....cuando venía muy cansado, aquí se nota en apoyo escolar.” (EP2)

Los beneficios de los centros de día en la educación del menor fueron preguntados a los maestros y futuros docentes de la Comunidad Valenciana en la encuesta mediante una pregunta que pedía valorar los ítems de 1 al 5 según la importancia que les otorgaban (de menor a mayor importancia) y los resultados fueron los que se plasman en el gráfico siguiente:

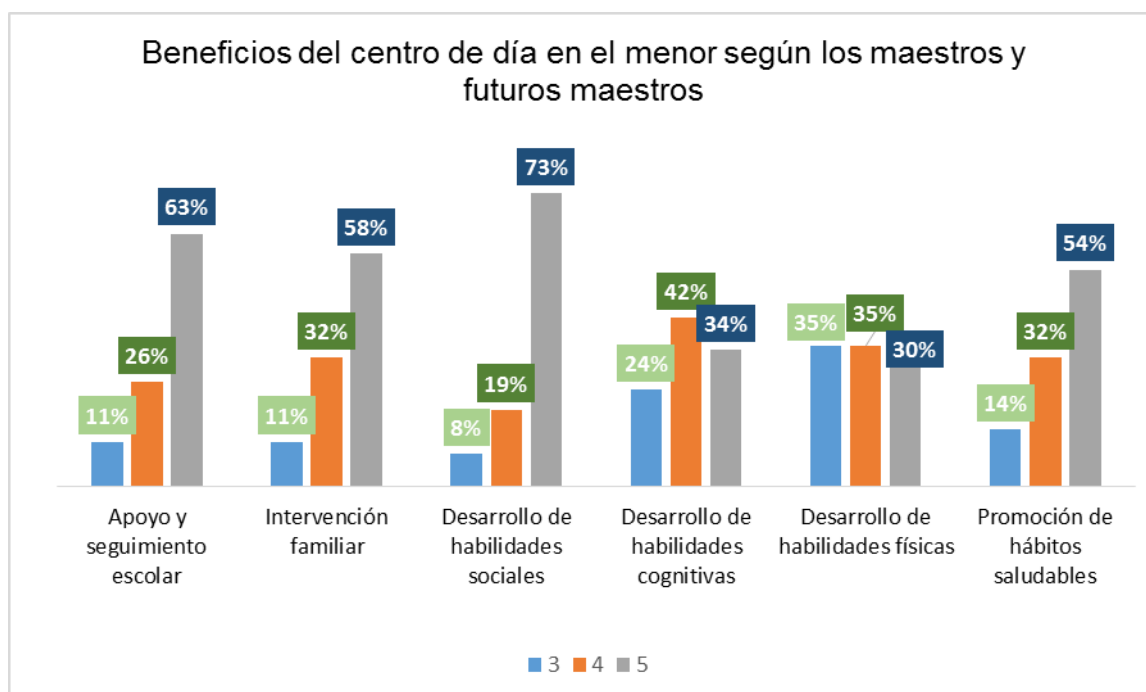


Gráfico 9. Consideración de la coordinación por parte de los maestros y estudiantes de educación primaria. Elaboración propia. 2013.

5.3.2. Propuestas de mejora en el plan de estudios de magisterio.

Como propuestas de mejorar en el plan de estudios de magisterio vamos a proponer:

1- La inclusión como contenido de los servicios sociales en relación con el menor así como la función de los educadores sociales y diferentes agentes que actúan con los alumnos.

2 – Implicaciones de la coordinación entre los diferentes agentes educativos. La relevancia de una relación fluida y de confianza.

3- Un mayor conocimiento acerca de las necesidades y formas de intervenir con las familias de los alumnos que están en riesgo de exclusión social.

5.4. Sobre los maestros y estudiantes de Magisterio.

Dado que tanto maestros, estudiantes y educadores consideran importante la coordinación entre ellos, en el siguiente punto vamos a abordar los momentos y los medios que consideran oportunos para llevarlos a cabo.

En cuanto a los maestros y estudiantes, les preguntamos en la encuesta qué tipo de reuniones consideraban oportunas para coordinarse con los educadores sociales, y sus respuestas quedan reflejadas en el siguiente gráfico (gráfico 9):

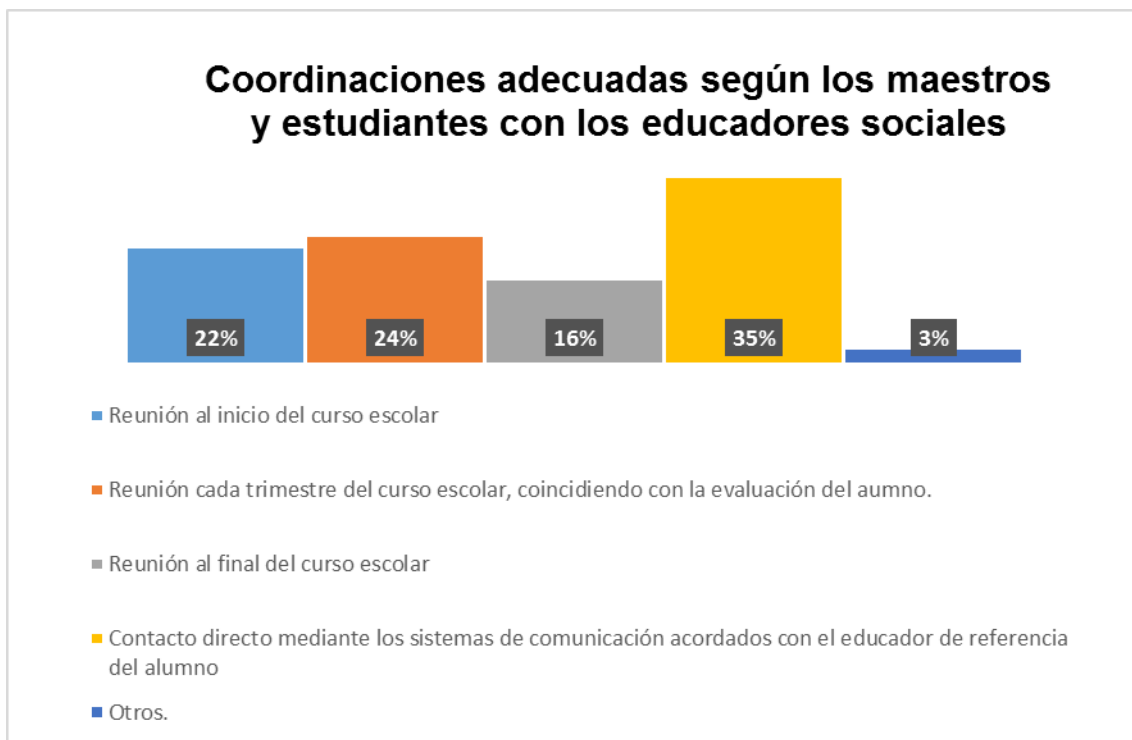


Gráfico 10. Coordinaciones adecuadas según los maestros.

Elaboración propia. 2013.

Cómo se puede ver, la mayoría de los maestros y estudiantes son escogieron como opción el contacto directo con los educadores sociales, y muchos de ellos se reunirían al principio de curso y al final de cada trimestre en consonancia con los procesos de evaluación del alumnado.

El hecho de que el porcentaje más alto sea el del contacto directo es muy positivo ya que la visión que tienen los educadores sobre el profesorado suele ser como el de un informador clave:

“yo sé que son informantes claros, tienen mucha información que nos pueden transmitir y a veces es el profesorado quién se ponen en contacto con nosotros” (EP1).

En relación con los educadores, en las entrevistas manifestaron cuál suele ser su metodología respecto a la coordinación con el profesorado, en donde pusieron especial hincapié en que son ellos, los educadores, los que inician el proceso de coordinación:

“A principio de curso, los educadores somos los que damos el paso de coordinarnos con los tutores, y empezamos nosotros llamando a los tutores, haciendo la presentación, soy el educador de referencia de este niño, y entonces le ponemos en antecedentes: el niño es nuevo, lleva muchos años en el centro de día, se trabaja con la familia o no, del curso anterior te puedo dar esta información...” (EP1).

En cuanto a las reuniones de coordinación, los educadores coinciden con el 22% de los maestros y estudiantes, en torno a la reunión al principio de curso, la cual es utilizada por los educadores para presentarse e informar de los menores de los que son educadores de referencia:

“Hacer un poco la presentación formal, la distribución de los niños que nosotros, bueno, que eso nosotros a principio de curso lo hacemos ya,...” (EP1)

“Una al principio de curso para presentar a los niños que tengo y todo esto...” (EP2).

Al igual que el 24% de los maestros, los educadores sociales consideran oportuno coordinarse con los maestros una vez al trimestre, para establecer objetivos, conocer los objetivos alcanzados o no e informarse mutuamente de los progresos o no de los menores.

“Yo intento coordinarme una vez al trimestre fijo, ¿vale? Y luego depende de los casos aumento las sesiones, coordinaciones o no, pero siempre una vez al trimestre como mínimo, una al principio de curso para presentar a los niños que tengo y todo esto, una al segundo trimestre al principio para saber cómo ha ido, y luego al tercer trimestre, y luego depende el niño que suelen ser casi todos,

se hacen más reuniones, tanto para destacar cosas positivas como negativas, porque si van muy bien también me coordino para que no sólo lo tengamos en cuenta nosotros, sino que el colegio también lo tenga en cuenta y si algo veo que no funciona bien, también, y luego si veo que hay una situación familiar complicada, pues también intento hablar con el colegio.” (EP2).

Con respecto al porcentaje de otros, es a destacar una de las respuestas, en donde un maestro o estudiante ha señalado la importancia de involucrar a las familias en este tipo de reuniones. La familia, como agente socializador primario y por su proximidad con el menor es muy importante. En este sentido, los educadores intentan que las familias estén presentes en las reuniones aunque en la mayoría de casos es imposible tal y como lo reconocen los educadores del centro de día:

“No, no es lo normal. Porque también hay información que los profesores no pueden o no se atreven a dar a la familia, información confidencial que puede resultar dañina para la familia, se lo dices así. Me lo estás diciendo a mí... es complicado y hay información que considero relevante y no debería de decírsela – al maestro- pero sí que se la digo... y las relaciones a tres bandas – a tres bandas con el colegio/instituto, centro y familia - no es bueno, porque hay conflicto, no se llegan a acuerdos, así que de normal solemos coordinarnos con el colegio, si el colegio se coordina con la familia, perfecto. (EP2)

“porque a mí sí que me está pareciendo que muchas veces hago el trabajo de la familia, y no debe ser así, yo soy el apoyo o el mediador entre la familia y el colegio, pero es la familia la que debe de ir a coordinarse con el colegio y muchas veces lo que hacemos, y a veces es error mío, yo me coordino con la familia, yo me coordino con el colegio, pero el colegio ya no se coordina con la familia, entonces es como el colegio me da la información, yo se la doy a la familia.. Y es como... ya está.” (EP1)

Las razones de que la familia del menor esté reticente a acudir al colegio a reunirse con el maestro puede ser tal y como apunta uno de los entrevistados a las etiquetas que suelen ponerse tanto a los menores como a las familias de estos cuándo se encuentran en una situación de riesgo.

“A las familias les cuesta mucho también ir al colegio, ¿por qué? Porque muchas veces, si están aquí en el centro, estos niños es porque hay necesidad a... a ciertos niveles, dependiendo del caso... eso significa que los niños tienen ya una etiqueta y eso desde el cole también se percibe... Como... Vale... yo le paso un listado. .este niño es del centro de día, este niño algo tiene...y eso también crea a la familia más distancia con el colegio...es decir, sabes que voy yo voy a Periferia, que al niño lo están ayudando... y ...mmm... eso es asumir públicamente también que tú no estás llevando... al niño... y entonces tienes que...pero ya son interpretaciones varias.. Pero eso crea distancia con la familia.”(EP1).

Por otro lado preguntamos a los maestros y estudiantes cuáles eran los motivos por los que se coordinarían con los educadores de referencia de sus alumnos, y sus respuestas fueron:

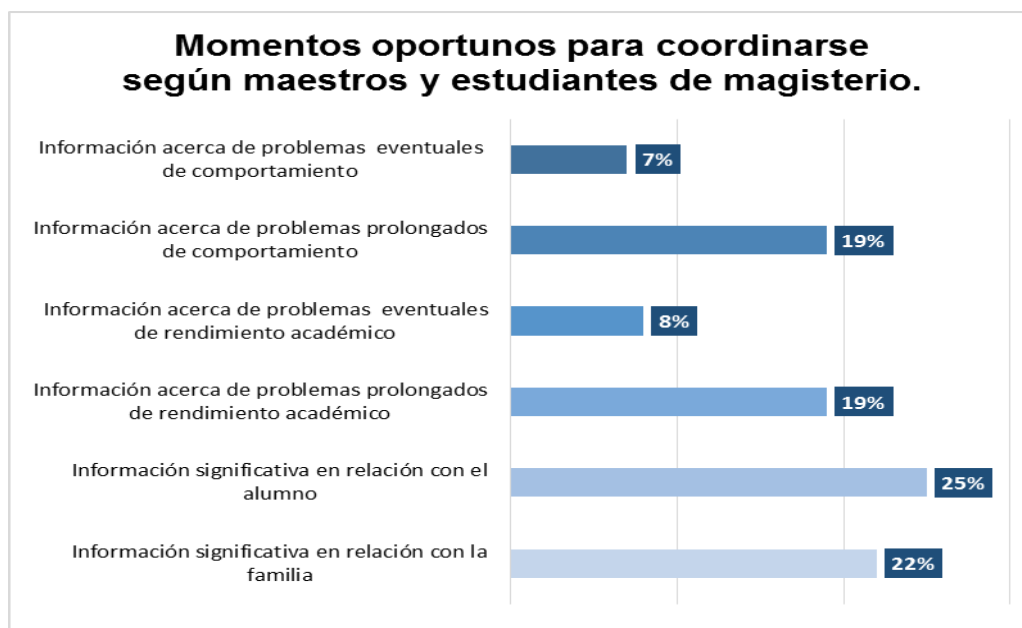


Gráfico 11. Momentos oportunos para coordinarse según maestros y estudiantes de magisterio. Elaboración propia. 2013.

En este sentido, podemos leer que cuánto más prolongado es el problema tanto comportamental como académico más predisposición tienen los maestros en coordinarse con los trabajadores de los centros de día, aunque es significativo que los mayores porcentajes se los lleven los apartados de “información significativa” sin especificar el contenido, no sólo del alumno sino también de las familias. En cuanto a la información que los educadores aportan a los maestros sobre las familias, deben de ser cuidadosos ya que hay veces que la información – supuestamente confidencial – hay veces que es utilizada por los maestros de una manera incorrecta o perjudicial para las familias y los alumnos:

“cuando hemos transmitido esa información a veces, pues se ha utilizado no adecuadamente, yo creo que también es un poco por la ignorancia, del profesor” (EP1).

Por último, se cuestionó a los docentes y estudiantes de magisterio qué medio de comunicación preferiría para ponerse en contacto con los educadores de referencia de su alumnado y los resultados podemos verlos en el siguiente gráfico:

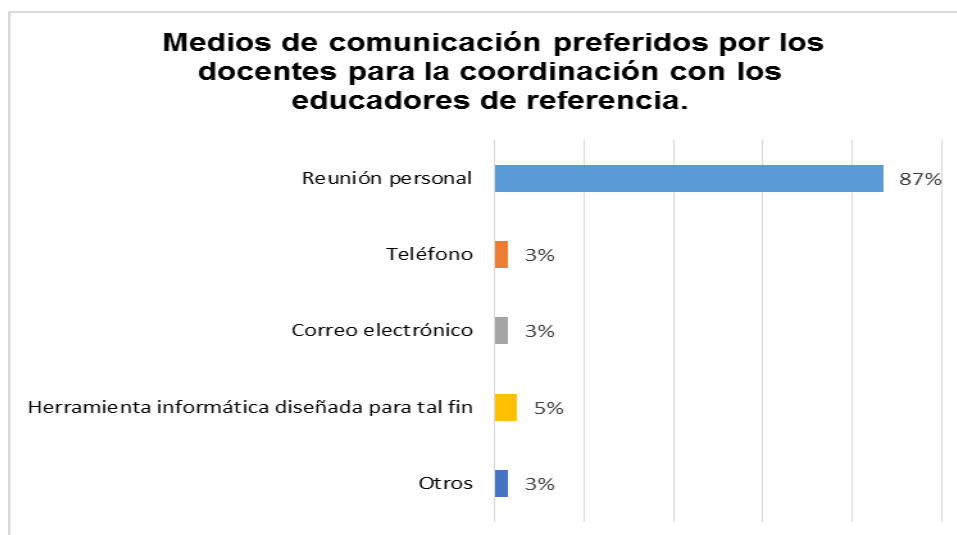


Gráfico 12. Medios de comunicación preferidos por los docentes para la coordinación con los educadores de referencia. Elaboración propia. 2013

Y aunque la mayoría de los maestros y estudiantes consideran que la reunión personal es el medio más adecuado para la coordinación luego en la práctica los educadores sociales encuentran dificultades para ponerse en contacto con ellos: muchas veces los docentes no se encuentran en los despachos para atender al teléfono o no contestan las llamadas, encuentran una dificultad horaria para concertar una reunión o las reuniones concordadas son aplazadas numerosas veces.

“Pues yo llamé primero, y concierto una reunión personal, a mi es que personalmente no me mola nada el teléfono, a no ser que él me llame para algo...yo intento quedar siempre, pero hay veces que es complicado por temas de horarios...” (EP2)

A pesar de ellos, los educadores sociales son conscientes de las dificultades de los maestros no sólo ante la imposibilidad de coordinarse sino también acerca del tratamiento a la diversidad que encuentran en las clases formales.

“Sí. Si con 12 niños ya cuesta, imagínate con 30... y además... en estos colegios hay mucha inmigración..5 a lo mejor... yo hablé con una profesora que tenía chinos en clase, y que no entienden, no se enteran, y cómo puedes avanzar con esos niños... cómo puedes adaptar el material...y cómo... jolín, es mucha dificultad...” (EP1).

“Sí, pero tienen que corregir, bueno cada maestro tiene sus cosas...yo reconozco que los maestros no lo tienen fácil hoy en día y más con la sociedad que tenemos y la que estamos construyendo... pero creo que debemos de poner de nuestra parte” (EP2).

6. Conclusiones.

En este apartado vamos a exponer las conclusiones más relevantes que han dado a luz a raíz de la investigación.

En primer lugar, en referencia a los centros de día hemos de decir que son especialmente relevantes en cuanto a la educación y desarrollo integral del menor ya que cumplen una función educativa que, en muchos casos, las familias no cumplen por sus circunstancias familiares.

En segundo lugar, hay que destacar que los educadores sociales de los centros de día consideran de especial relevancia para su recurso la coordinación con los colegios de educación primaria donde los menores cursan la educación obligatoria. Hay diversas razones:

1) Los profesores son informantes claros de la situación del menor (si están no acuden al colegio con las condiciones óptimas de nutrición y de higiene, si llevan el material necesario para cumplir con sus tareas, si sus comportamientos son los idóneos, hay mejoras o retrasos...)

2) En los centros de día se realiza el apoyo escolar que los menores deben de realizar para aprovechar sus potencialidades y así mejorar el rendimiento académico.

3) Las situaciones contextuales de los menores son específicas y particulares de cada menor, las cuales hay que transmitir al profesorado para una atención más individualizada a favor del tratamiento de la diversidad.

4) La superación de los cursos de la educación primaria y el paso a la educación secundaria, así como el aprovechamiento de estos años, favorecen que las desigualdades de origen provocadas por el entorno y la familia se palien, favoreciendo así la igualdad de oportunidades.

5) La familia en situación de riesgo suele no cumplir con sus obligaciones como familia en relación a la participación escolar y actividades típicas del menor en relación a la escuela como hacer los deberes o reunirse con los maestros.

En tercer lugar, los educadores sociales perciben que existen expectativas y creencias negativas por parte de los maestros de los menores que se encuentran en situación de riesgo. En muchos casos, estos menores son etiquetados y prejuizados desde el principio de curso. Esto provoca que el maestro tenga menos interés y preocupación con los alumnos e influye en el menor tanto la dimensión conductual – favoreciendo conductas disruptivas en el aula - en su dimensión académica – provocando un bajo rendimiento académico y la repetición de cursos escolares – como en su dimensión afectiva y social – influyendo en la autoestima y autoconcepto del menor así como el declive de las habilidades sociales-.

En cuarto lugar, los educadores sociales encuentran una gran disparidad en lo que se refiere al profesorado en referencia a la predisposición para coordinarse y reunirse con ellos, perjudicando así la bidireccionalidad de la información y por último la intervención en el menor. Hay profesores que no se encuentran disponibles a la hora de concertar citas o que las cancelan en último momento y al contrario, que ofrecen horarios fuera de la atención a las familias para reunirse con ellos.

En quinto lugar, los educadores sociales son conscientes de que la coordinación con los maestros de los menores que acuden al centro de día puede provocar que las familias de éstos pierdan el interés en acudir a hablar con los profesores, aunque también reconocen que en las familias en situación de riesgo suele existir una dejadez en sus funciones parentales como son el apoyo en las tareas escolares o reunirse con los maestros.

En sexto lugar, los educadores sociales manifiestan que el desconocimiento sobre su función y el sector de los recursos preventivos de atención al menor provocan en muchos casos conflictos con las familias atendidas. Muchos de estos conflictos provienen de la confidencialidad: los educadores sociales aunque saben información confidencial de las familias se ven con el deber de transmitirla al maestro para proporcionarle un conocimiento mejor sobre el alumno, su entorno y sus características y que así este pueda proporcionar una mejor educación al menor siendo más consciente y comprensivo con los problemas que pueda tener o surgir. El problema estriba del uso de esta información: el uso inadecuado como el informar a terceras personas o a la propia familia puede romper los vínculos de confianza que tienen con los educadores del centro de día. Los lazos de confianza son muy importantes

para la intervención familiar, por lo que romperlos puede suponer retroceder en la intervención y mejoría no sólo menor sino también de sus familias.

En séptimo lugar, la coordinación tiene como beneficios que los educadores y maestros sigan unos criterios de actuación consensuados que no causen conflicto por disparidad. Que el menor observe las mismas reglas en los dos sistemas educativos, que los maestros y educadores tengan una línea común de trabajo o que se establezcan pactos entre los dos agentes educativos favorece en el desarrollo social, afectivo y cognitivo del menor, potenciando así su desarrollo integral así como su rendimiento académico.

En octavo lugar, a pesar de que los maestros y futuros estudiantes consideren que sí que saben que es un centro de día, la percepción de los educadores sociales no es la misma. Además, tras la encuesta realizada en la investigación, se ha notado que realmente no saben que es un recurso social provisto desde la administración, en donde se proveen centros públicos y concertados con asociaciones o fundaciones sin ánimo de lucro.

En noveno lugar, los maestros y educadores sociales consideran relevantes los centros de día de menores, a pesar de su desconocimiento y la mayoría de ellos piensa que beneficia tanto a su labor en el aula como al bienestar de los alumnos.

En décimo lugar, los maestros consideran que el contacto directo con los educadores sociales es la mejor forma de informarse, siendo preferible la reunión personal a otros medios de comunicación, aunque en la práctica existen dificultades.

En undécimo lugar, los maestros y estudiantes de magisterio consideran que los mayores beneficios de los centros de día en relación a sus alumnos son el desarrollo de habilidades sociales así como el apoyo escolar, dejando de considerar la intervención familiar tan importante para este recurso y para el menor en general. Esto es provocado por el desconocimiento sobre el sector ya que la intervención familiar es la clave para que el menor se desarrolle plena e integralmente ya que el menor no tiene un problema, la familia sí, lo que le influye de una manera negativa y perjudicial.

En duodécimo lugar, a pesar de que los maestros y estudiantes de magisterio consideran que saben qué es un centro de día y qué funciones tienen, el 92% de los encuestados reconoce que no sabe lo suficiente para poder actuar eficazmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del menor.

En decimotercer lugar, se ha de manifestar que el conocimiento de los maestros acerca de los centros de día, sobre sus profesionales y funciones, lo adquieren por mediación de su entorno próximo, ya que en la carrera no está contemplado como contenido.

En decimocuarto lugar, se ha de resaltar que la universidad y el plan de estudios tanto viejo como nuevo, no proporciona una formación de calidad en el profesorado ya que no ofrece ni la posibilidad de escoger una asignatura optativa que enseñe cuáles son los servicios sociales relacionados con los menores que acuden a las clases de educación formal. El hecho de que no existan asignaturas obligatorias, troncales ni optativas relacionadas con los menores y los servicios sociales así como sobre la intervención y actuación individualizada no sólo va en perjuicio de los futuros docentes y ya diplomados sino que también, y en mayor medida, de los alumnos y familias.

En decimoquinto lugar, los maestros y estudiantes de magisterio consideran relevante que la universidad les forme acerca de este tipo de recurso así como de otros relacionados con el menor, destacando la coordinación y trabajo en equipo con otros agentes educativos y socializadores.

Por último, los educadores sociales ven la necesidad de crear un protocolo de actuación junto con la escuela que posibilite la calendarización de las reuniones y las actas de reunión que reflejen los acuerdos establecidos para evitar problemas. Este protocolo está en proceso de creación, a pesar de que no existe, los maestros y futuros docentes consideran que sería oportuno que si el protocolo sale a la luz fuera un contenido académico universitario en magisterio.

7. Bibliografía.

7.1 Biografía de Referencia.

BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*, Barcelona, Martínez Roca

BANDURA, A. (1995) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies.*” En self-efficacy unchanging societies. Nueva York: Cambridge University

BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, Nueva York, Doubleday.

BERROCAL, P., y MELERO ZABAL, M.A. (comps.) (1995) *La Interacción Social en contextos educativos Siglo XXI*, Madrid.

CEA D'ANCONA, M.A. (1996) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

CLERC, P. (1964) *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième*. Population 4, 143-188.

COLL, C. Y COLOMINA, R. (1990). *"Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar"*. Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza

DELORS, J. Y OTROS (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO.

DOMINGUEZ MARTÍNEZ S. (2010) *La educación, cosa de dos: la escuela y la familia*. Temas para la educación, revista digital para profesionales de la enseñanza. Disponible en: http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/laeducacioncosadedosl aescuelaylafamilia.pdf

- EMERSON, E. (2004). *Poverty and children with intellectual disabilities in the world's richer countries*. Journal of Intellectual & Developmental Disability, 29 (4), 319-338.
- EVERTSON. C. M.. and E. T. EMMER. (1982). *Effective Management at the Beginning of the School Year in Junior HighClasses*, Journal of Educational Psychology 74.4: 485-498.
- GLASMAN, D. (1992), «*Padres o familias. Críticas a un vocabulario genérico*», Educación y Sociedad, 11: 105-125.
- HARGRAVES D.H. (1977) *The process of typification in classroom interactions: models and methods*. British Journal of Educational Psychology. 57. 274-294
- HUSEN, T. (1979) *La escuela en cuestión: Un estudio comparativo de la Escuela y su futuro en las sociedades occidentales*. Londres;Nueva York, Oxford University Press.
- ILLICH, I. (1973). *Convivial Tools*. Saturday Review: Education; 1, 62-7.
- LÓPEZ, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- MACBETH, A. (1989) *Involving parents. Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann Educational
- MALINOWSKI, B. (1944). *A Scientific Theory of Culture, and Other Essays*. University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- MARX, K. (1975). *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. Barcelona, Grijaldo.
- MASLOW A. H. A. (1943). *Theory of Human Motivation*. Originally Published in Psychological Review, 50, 370-396.
- MERTON, R. K. (1951) *Social Behavior and Personality. Contribution of W.I. Thomas to Theory and Social Research*. Edmond H. Volkart [ed.] N.Y.: Social Research Council.
- MERTON, R.L. (1995) *The Thomas Theorem and The Matthew Effect*. Social Forces.

MONTOLIU A, CAÑATE A, DEL CAMPO Z. (2013) *El perfil de Menores atendidos*. Coordinadora de centros de día de la Comunidad Valenciana, Valencia.

ORTEGA, F. (1983): *La sociología de la educación en España*, Fundación FOESSA:Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975-1983: IV InformeFoessa, Madrid: Euroamérica.

PARSONS, T. (1999). *El sistema Social*. Madrid, Alianza.

ROGERS, C. (1987) *Psicología social de la enseñanza* Madrid: Visor.

ROSENTHAL R, JACOBSON L. (1966) *Teachers' expectancies: determinants of pupils' Cl gains*. Psychol Rep. 1Aug; 19 (1):115-8.

ROSENTHAL, ROBERT AND JACOBSON, LENORE. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968

SARRAMONA, J. (1985). *Igualdad de oportunidades antrel sistema escolar*. VVAA: *Condiciones socio-políticas de la educación*. Barcelona: Ceac

RUBIN, J., AND RUBIN, I. (1995) *Qualitative interviewing: The Art of Hearing Data*. Beverly Hills, CA: SAGE.

SAUVY. A, GIRARD, A (1965) *Les différentes clases sociales devant l'enseignement*. *Populations*, 2.

SEN, Amartya K. *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

THOMAS, W. (1928) *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.

VEGA RODRÍGUEZ M. T. De Pedro I. Isabel A. (1997) *Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos*. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0) [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>]

VYGOTSKY, L.S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press.

WILLIS, P. (1977) *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press.

7.2. Legislación.

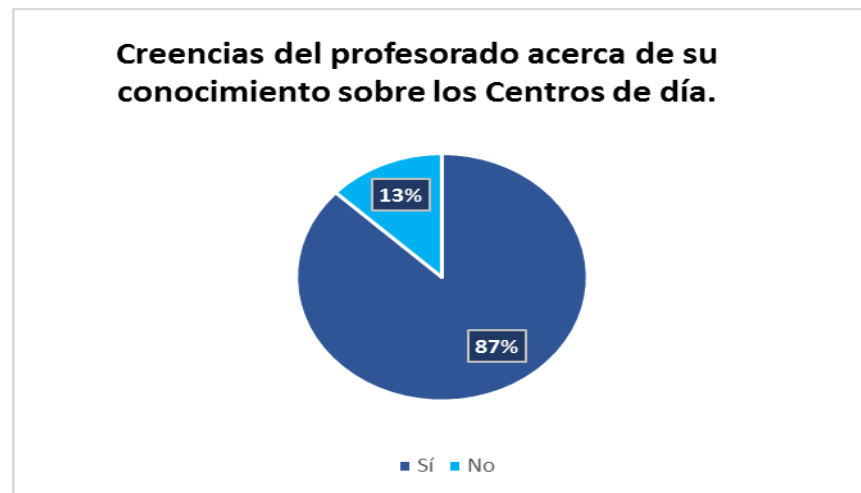
ORDEN de 17 de enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana. [2008/738]

LEY 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana.

8. ANEXOS.

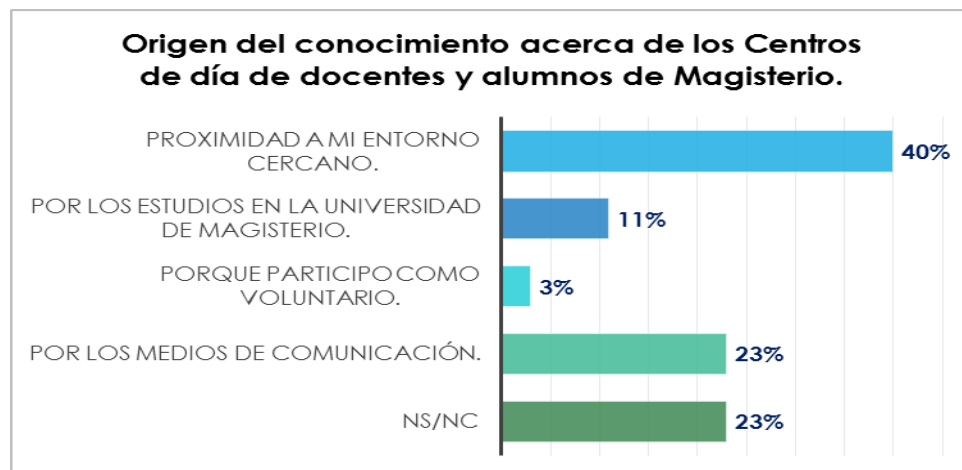
8.1. Gráficos.

Gráfico 1. Creencias del profesorado acerca de su conocimiento sobre los centros de día.



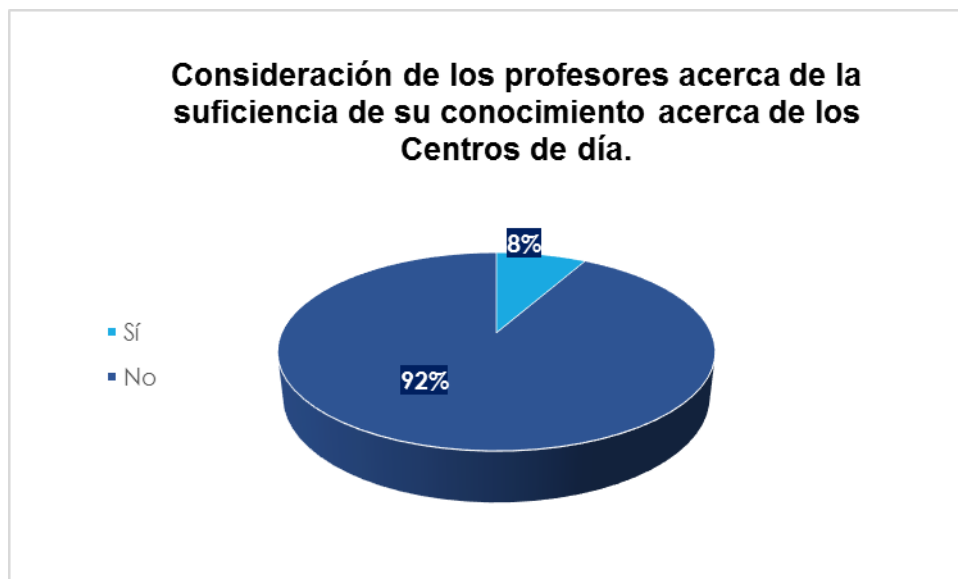
Elaboración Propia. 2013

Gráfico 2 Origen del conocimiento acerca de los Centros de día de docentes y alumnos de Magisterio.



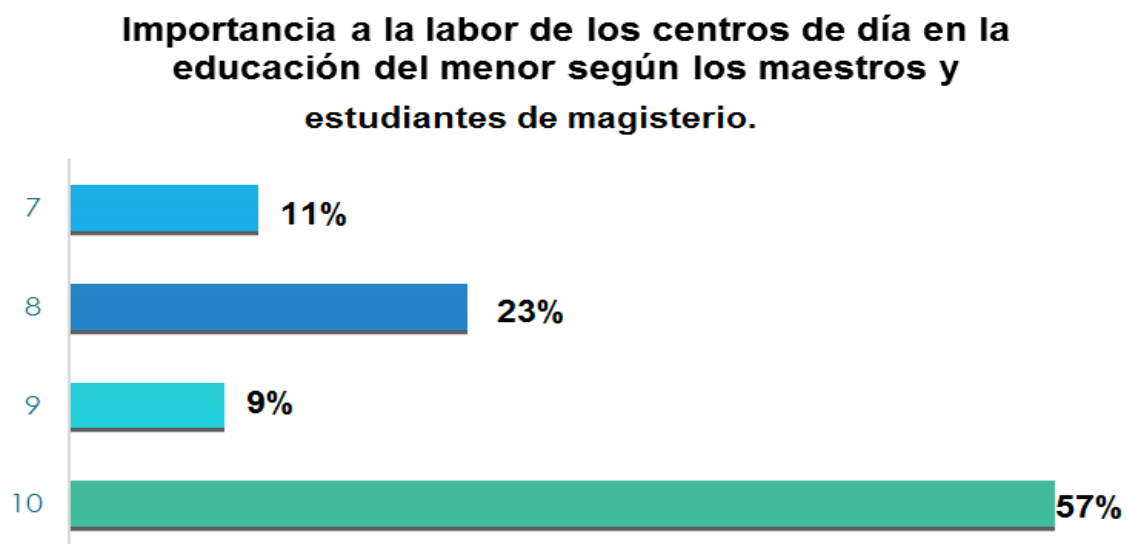
Elaboración Propia. 2013.

Gráfico 3. Consideración de los profesores acerca de la suficiencia de su conocimiento acerca de los Centros de día.



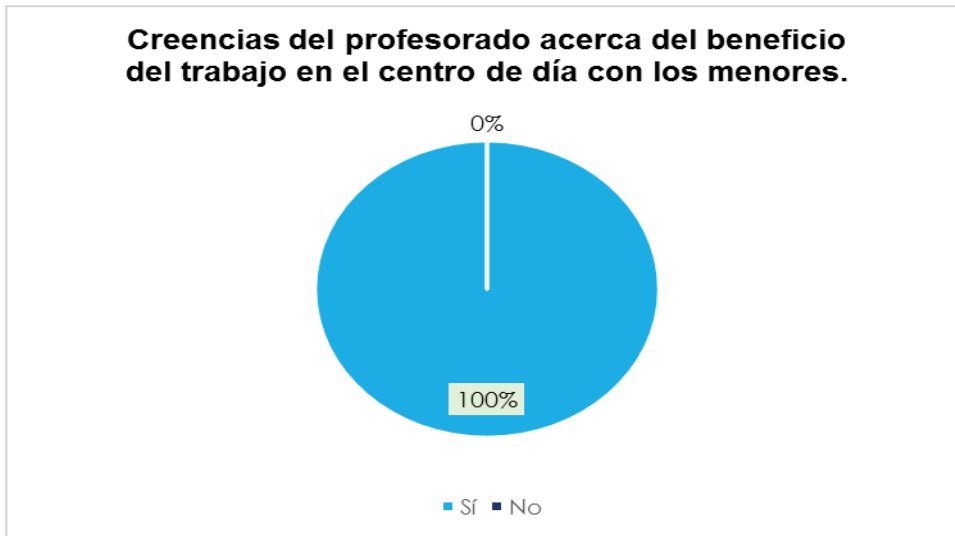
Elaboración propia. 2013

Gráfico 4. Importancia a la labor de los centros de día en la educación del menor según los maestros y estudiantes.



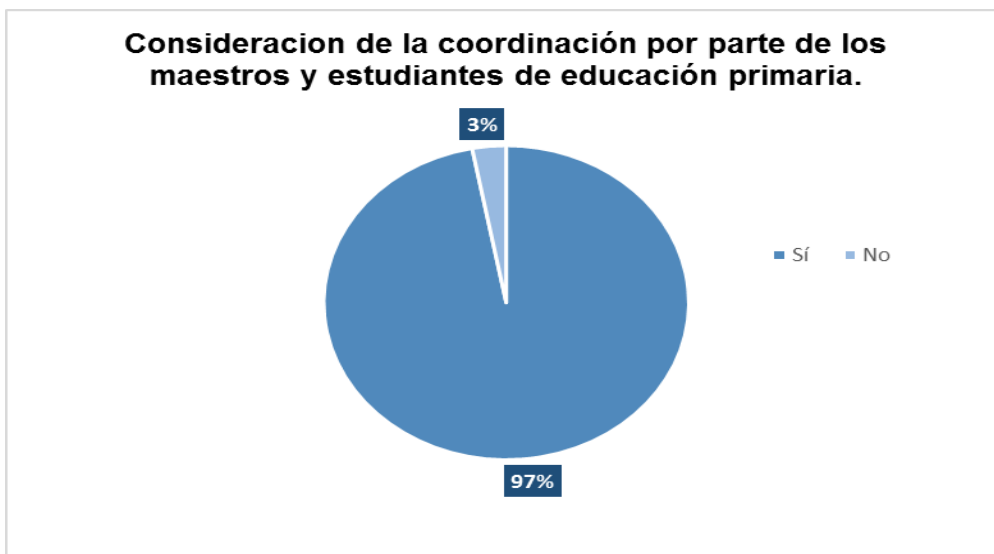
Elaboración propia. 2013

Gráfico 5. Creencias del profesorado acerca del beneficio del trabajo en el centro de día con los menores.



Elaboración propia. 2013

Gráfico 6. Consideración de la coordinación por parte de los maestros y estudiantes de educación primaria.



Elaboración propia. 2013

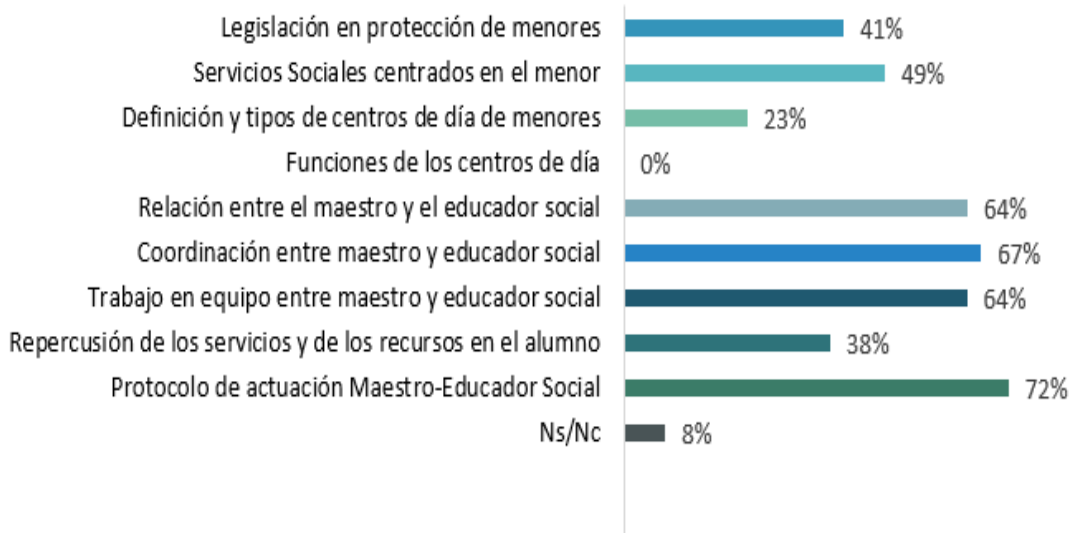
Gráfico 7. Contenidos académicos que los docentes consideran importantes conocer.

Zulema del Campo Cebriá

Máster Oficial Universitario en Intervención Social en las sociedades del Conocimiento

Universidad Internacional de la Rioja.

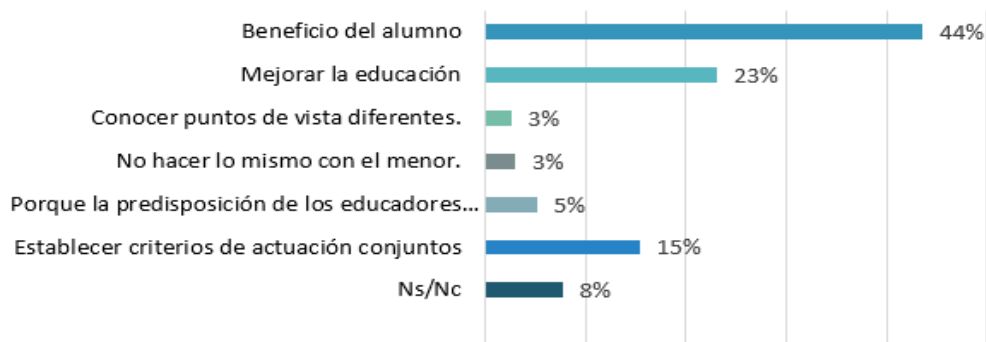
Contenidos académicos que los docentes consideran importantes conocer.



Elaboración propia. 2013

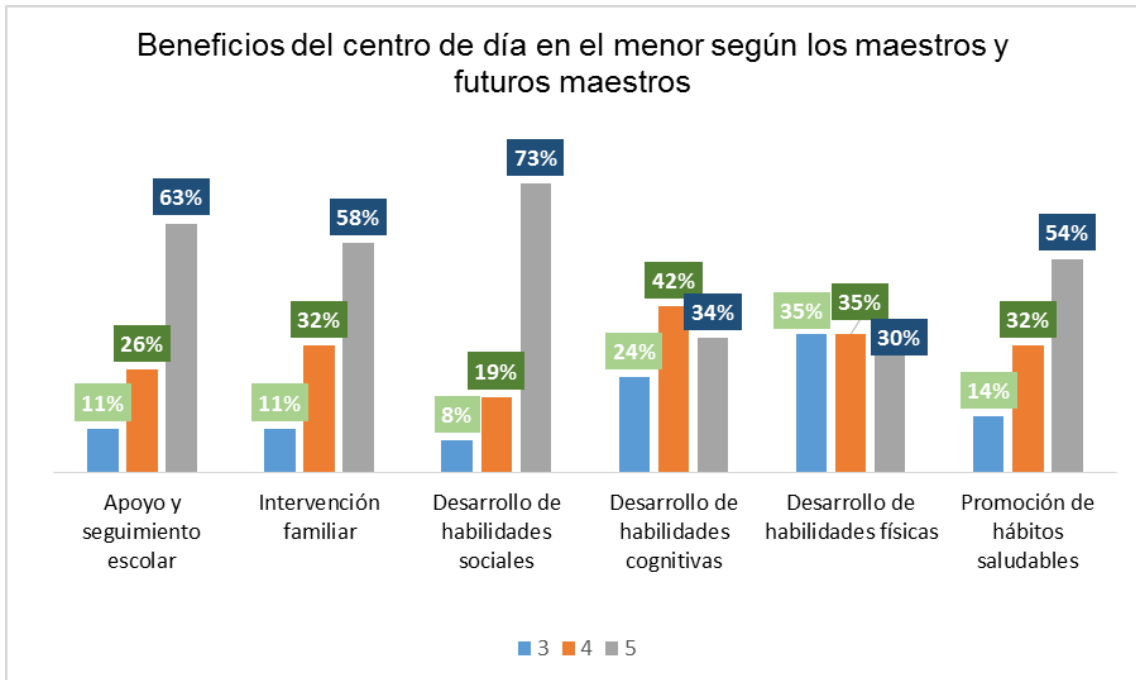
Gráfico 8. Beneficios de la coordinación docente entre maestro y educador según los maestros y estudiantes de magisterio.

Beneficios de la coordinación docente entre maestro y educador según los maestro y estudiantes.



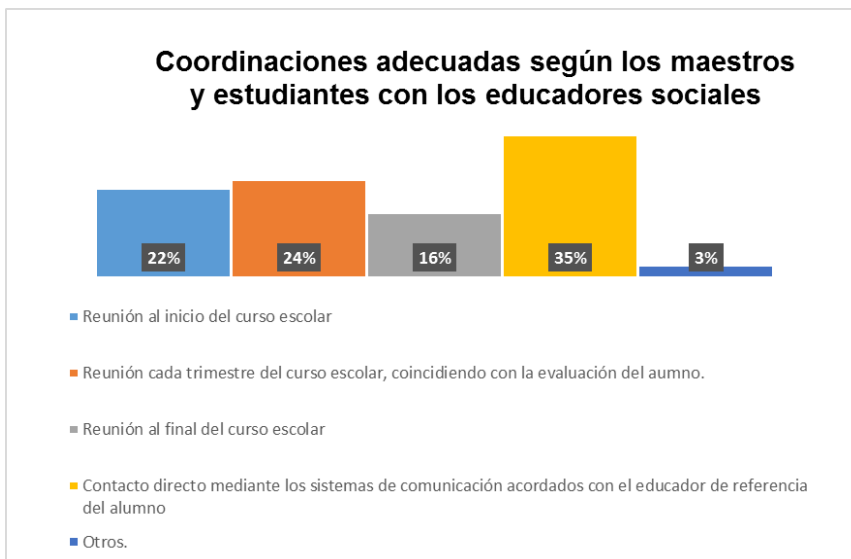
Elaboración propia. 2013

Gráfico 9. Consideración de la coordinación por parte de los maestros y estudiantes de educación primaria.



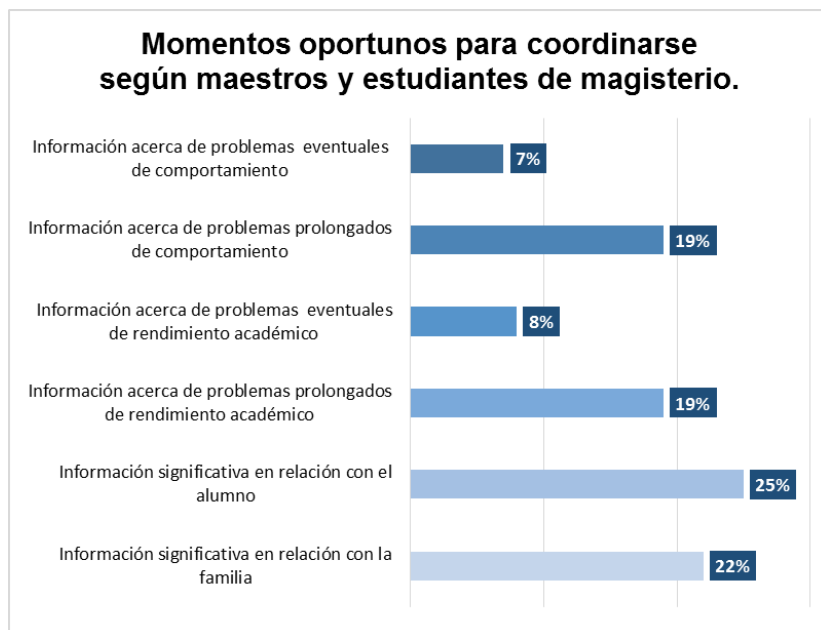
Elaboración propia. 2013.

Gráfico 10. Coordinaciones adecuadas según los maestros.



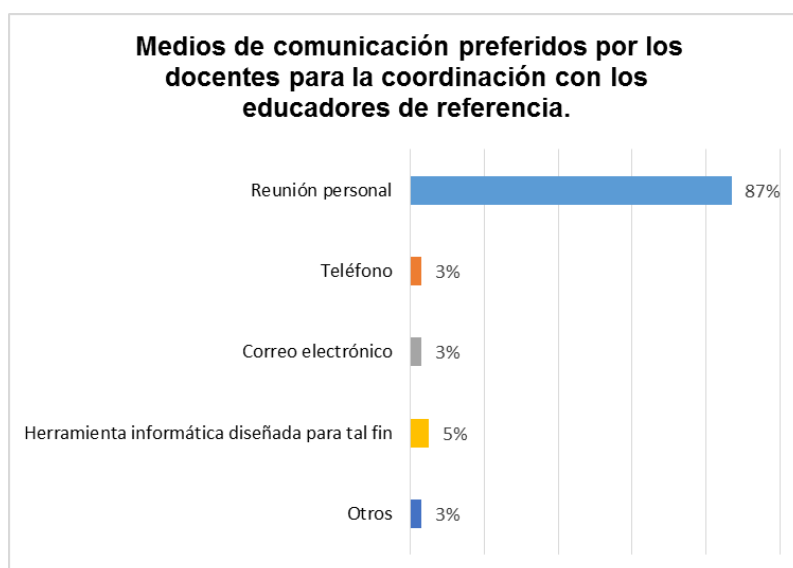
Elaboración propia. 2013.

Gráfico 11. Momentos oportunos para coordinarse según maestros y estudiantes de magisterio.



Elaboración propia. 2013.

Gráfico 12. Medios de comunicación preferidos por los docentes para la coordinación con los educadores de referencia.



Elaboración propia. 2013

8. 2 Guion Entrevista Educadores Sociales Centro de día.

-Similitudes y diferencias.

-Académico

-Metodológico.

-Relación Educador-Maestro

-Planificación.

-Ejecución.

-Valoración.

-Ventajas.

-Inconvenientes.

-Importancia de la relación Educador-Maestro

-Para los profesionales

-Para los menores.

-Propuestas de mejora.

8.3 CATEGORIZACIÓN TEMÁTICA. IDEAS PRINCIPALES.

Los educadores sociales y la coordinación con el colegio.

-Son los educadores sociales los que empiezan el proceso:

<<A principio de curso, los educadores somos los que damos el paso de coordinarnos con los tutores>> (EP1)

<<Empezamos nosotros llamando a los tutores>> (EP1)

-En el centro siguen un guión de actuación:

- 1: Presentación de listado de menores que acuden al centro a la dirección del colegio.
- 2: Presentación del centro de día y de los educadores al tutor y o dirección de los menores.
- 3: Presentación de los menores: antecedentes y objetivos.
- Cuatro: Reuniones trimestrales.

<< a principio de curso, los educadores somos los que damos el paso de coordinarnos con los tutores, y empezamos nosotros llamando a los tutores, haciendo la presentación, soy el educador de referencia de este niño, y entonces le ponemos en antecedentes: el niño es nuevo, lleva muchos años en Periferia, se trabaja con la familia o no, del curso anterior te puedo dar esta información...>> (EP1)

<< hacer un poco la presentación formal, la distribución de los niños que nosotros, bueno, que eso nosotros a principio de curso lo hacemos ya,...>>(EP1)

<<una al principio de curso para presentar a los niños que tengo y todo esto...>>(EP2)

<<Yo intento coordinarme una vez al trimestre fijo, vale? Y luego depende de los casos aumento las sesiones, coordinaciones o no, pero siempre una vez al trimestre como mínimo, una al principio de curso para presentar a los niños que tengo y todo esto, una al segundo

94

Zulema del Campo Cebriá

Máster Oficial Universitario en Intervención Social en las sociedades del Conocimiento

Universidad Internacional de la Rioja.

trimestre al principio para saber cómo ha ido, y luego al tercer trimestre, y luego depende el niño que suelen ser casi todos, se hacen más reuniones, tanto para destacar cosas positivas como negativas, >> (EP2)

-Este guión de actuación no está institucionalizado, es una tarea que se adhieren los educadores voluntariamente como recurso que beneficia al menor.

<<es una cosa que hemos hecho muy nuestra>> (EP1)

<<estamos cubriendo algo que tampoco nos corresponden a nosotros,>>(EP1)

<<Que ha sido algo nuestro, en ese afán de querer que ese niño este bien..claro.. hay un padre detrás que.. nosotros estamos cubriendo eso..que es una tarea suya, como padre..>> (EP1)

-Desde el centro de día se quiere formalizar esas coordinaciones mediante el registro de las coordinaciones, para ello quieren crear un protocolo de actuación.

<<Sí, ójala que saliera. Yo hablé con Marta y la intención es que í, falta que el colegio esté dispuesto, porque una cosa es que te coordines con la directora, y otra que todos los profesores estén de acuerdo en establecer ese protocolo >> EP2

-Disparidad entre profesores.

<<Hay mucha disparidad eh...Sí que hay profesores que recurren mucho más a nosotros.>> (EP1)

<<Yo opino que hay de todo, hay profesores que están muy implicados y hay otros que no se implican tanto, que supongo que pasará en todas las profesiones, pero sí que es verdad que estamos tendiendo a ..yo llevo siete años aquí y me he encontrado más profesores que no se implican a que profesores que se implican tanto..los que no se implican tanto? Porque.. yo tengo muchos amigos profesores que..es como.. yo acabo mi horario laboral y..ya no es mi responsabilidad , entonces...yo te doy clases hasta a las 5 y ya está..>> (EP2)

-El profesor como informante

<<son ellos los que nos llaman ante determinadas cosas de.oye, estoy llamando a la madre y no me hago con ella..eh... no puede ser que el niños viene siempre vienen sin deberes..o..incluso a veces te dicen...es que el niño vienen siempre muy sucio..o tal... que yo que sé que son informantes claros, tienen mucha información que nos pueden transmitir y a veces es el profesorados quién se ponen en contacto con nosotros>> (EP1)

-Desconocimiento sobre el sector y sobre el alumno.

<<yo insisto mucho en que no se sabe que es un centro de día, ni un educador social...>>(EP1)

<<Sí puede ser, también hay profesores que sólo están un año en el colegio, y en un año es difícil de conocer a un niño. También ellos tienen 25, de esos 25 tienes 5 que no se saben la tabla del 2, 5 que no se saben la del 6...entonces.. debe ser complicado, por eso se intenta regular todo eso con las compensatorias..>>(EP2)

<<Yo creo que la mayoría no lo saben y no sé qué grado tienen de conocimiento. Yo antes de meterme en la carrera de educación social, después de magisterio, no tenía ni idea de que era la educación social.>> (EP2)

-Beneficios de la coordinación.

¿Cómo notáis que el niño mejora ? ¿Influyen vuestras coordinaciones en el niño?

<<Claro, y cuando es muy asiduo, cuando la coordinación es muy fluida, se pueden llegar a pactar..eeehh..Si durante toda la semana hace los deberes y tal y cual, pues allí tú en periferia lo vas a reforzar.. a veces hemos hecho planes de intervención. Yo con una profesora, hace un par de años, todos los días, cuando acababa la clase.. tenían ordenador.. y ahora tienen ya hasta pizarra virtual.. pero en aquel entonces tenían ordenador y la motivación de los niños era conectarse a internet o mirar el correo.. empezaban con esas historias.. te estoy hablando de niños de.. cuarto de primaria. Pues.. les dejaba la última media hora del cole, en horario escolar, para que los propios niños me mandaran por escrito los deberes del cole, era una forma conjuntable.. Los niños hacen algo, no los apuntan en la agenda, se lo estamos diciendo

a Marta, para que ella sea consciente y yo.. poder saber en realidad cuáles son los deberes y podérselos decir a los niños.. entonces hay casos y casos..>> (EP1)

<<El menor sobretodo, trabajar juntos por el menor, pero también con la familia, si el maestro o colegio trabajara también con la familia.. Si el colegio-familia-educador estamos coordinados, el niño funciona mejor.>> (EP2)

<<Sí, sí que se nota, por ejemplo, Adrián cuando en el colegio está mal, se nota aquí, si las cosas van bien, también, o por lo menos yo lo percibo.>> (EP2)

-Sistema educativo.

<<Sí. Si con 12 niños ya cuesta, imagínate con 30.. y además.. en estos colegios hay mucha inmigración..5 a lo mejor.. yo hablé con una profesora que tenía chinos en clase, y que no entienden, no se enteran, y cómo puedes avanzar con esos niños.. cómo puedes adaptar el material...y cómo.. jolín, es mucha dificultad...>> (EP1)

<< porque la visión que tienen ellos, o la visión que tiene el sistema educativo es.. yo en el tema familiar, yo es que, no entro, sólo me encargo de lo académico, pero yo creo que hay formaciones que se están encargando de ello, como la pedagogía sistémica que se está empezando a trabajar con el tema familiar como algo que aunque está fuera del aula, se proyecta en el aula y si hubiera profesores que dedicaran tiempo en el aula pero también tuvieran tiempo fuera de ella después para ir a sus casas.. las cosas cambiarían bastante. Sé que es una propuesta muy arriesgada e imposible...pero..>> (EP2)

-Contexto escolar difiere al contexto del centro de día.

<<Pero la realidad escolar es otra..que nosotros tenemos 12 niños por grupo educativo..ellos 30..y seguramente de esos 30 hay mucha disparidad y...hay profesores que lo llevan mejor, que hacen subgrupos, que les preparan material.. y esos profesores que no quieren entrar ahí..yo estoy dando tercero de primaria y punto.. y los niños van pasando..hay muchos casos y..la situación está muy mal...alomejor no saben leer ni escribir pero..el sistema educativo es el que es, no pueden repetir más de una vez por ciclo..y eso crea muchas dificultades..>> (EP1)

-Coordinación

<<Sí el colegio establece un día de coordinación con las familias y es el que aprovechamos nosotros, y luego es como todo, hay profesores que dicen: yo me quedo a comer en el colegio no me importa que vengáis y hay otro profesorado que no, que nos mantienen las mismas citas que para las familias, todo esto está marcado. Y nosotros también hacemos el horario en torno a ellos. Nosotros tenemos establecido un tiempo de coordinación con ellos, e intentamos que coincida con el día que los colegios tienen, aunque claro, cada cole tienen un día...y al final acabamos siendo flexibles nosotros.

Pero..pero bueno, yo me he llegado a coordinar en algún caso directamente con la directora, por ejemplo, ¿por qué? porque la profesora que le habían puesto a la niña, solo iba a estar un año, de forma eventual, y la directora estaba haciendo refuerzo con esta niña y era mucho más accesible la directora que la propia profesora. Esta es la profesora que te dije que en septiembre, en la primera coordinación, a principio de curso me dijo que la niña iba a repetir.>> (EP1)

<<Sí, y no sólo me lo dice a mí..también se lo dice a la niña..y ..desde principio de curso lo sabe, lo manifiesta y que no va a poner mucho de su parte..porque esta niña no tiene las bases..no va avanzar..

Sólo que..como tengo buena relación con dirección, me dijo: cuando tengas algo que tratar de este caso.. directamente conmigo.. creo que también a nivel interno se saben las limitaciones personales, las dificultades ...>> (EP1)

<<Yo intento coordinarme una vez al trimestre fijo, vale? Y luego depende de los casos aumento las sesiones, coordinaciones o no, pero siempre una vez al trimestre como mínimo, una al principio de curso para presentar a los niños que tengo y todo esto, una al segundo trimestre al principio para saber cómo ha ido, y luego al tercer trimestre, y luego depende el niño que suelen ser casi todos, se hacen más reuniones, tanto para destacar cosas positivas como negativas, porque si van muy bien también me coordino para que no sólo lo tengamos en cuenta nosotros, sino que el colegio también lo tenga en cuenta y si algo veo que no funciona bien, también, y luego si veo que hay una situación familiar complicada, pues también intento hablar con el colegio.>> (EP2)

<<Sí, es básica, por lo menos sobre todo para nuestro recurso, supongo que para ellos también, no sé su opinión.. >>(EP2)

¿Por qué para vosotros sí?

<<Porque hay cosas que se repiten... suele ser que si en el colegio ha tenido una mala tarde en el colegio, aquí tiene una mala tarde también..por ejemplo yo con Christian sí que note que cuando en el colegio....cuando venía muy cansado, aquí se nota en apoyo escolar. Entonces, si yo sé que está pasando una semana complicada en el colegio o si todos los jueves, como en el caso de Christian, que todos los jueves venía aquí mosqueado, porque todos los jueves a última hora tenía matemáticas que a él le cuestan mogollón, viene mosca. >> (EP2)

<<Pues yo llamé primero, y concierdo una reunión personal, a mi es que personalmente no me mola nada el teléfono, a no ser que él me llame para algo..yo intento quedar siempre, pero hay veces que es complicado por temas de horarios..hay veces que ves que es como: ya está David, que bueno, quedan, que eso es positivo, que hay que insistir, ser pesado..pero entiendo también que los profes tienen a las familias, luego que si algún centro como nosotros, que tienen que coordinarse, pero esto es así por el bien del menor lo primero y no hay más. >> (EP2)

-Dificultad de los maestros ante la diversidad.

<<Sí. Si con 12 niños ya cuesta, imagínate con 30... y además... en estos colegios hay mucha inmigración..5 a lo mejor... yo hablé con una profesora que tenía chinos en clase, y que no entienden, no se enteran, y cómo puedes avanzar con esos niños... cómo puedes adaptar el material...y cómo... jolín, es mucha dificultad...>> (EP1)

<<Sí, pero tienen que corregir, bueno cada maestro tiene sus cosas...yo reconozco que los maestros no lo tienen fácil hoy en día y más con la sociedad que tenemos y la que estamos construyendo.. pero creo que debemos de poner de nuestra parte.>> (EP2)

-La educación social en la escuela.

<<En educación social...cuando yo estudiaba se prometía que los educadores sociales iban a entrar en la escuela..que los educadores sociales...la figura del educador social iba a estar reconocida..y al final, la realidad no ha sido esa..hay mucho desconocimiento...

-Formación del profesorado como solución.

<<que el profesorado conozca nuestras funciones, cuales son y en qué podemos ayudarles y nuestra intención es ir en la misma línea, simplemente por el bien del menor y que podemos beneficiarnos mutuamente, y al niño, por supuesto.>> (EP1)

<<Sí, creo que es muy importante. El profesorado se debe de formar a nivel de familia, sobre habilidades sociales que deben de tener los menores, a nivel de drigas, sexualidad a nivel de secundaria. La sociedad está cambiando sí, pero el niño es la imagen de la figura adulta..y la gente adulta, los profesores, la familia, no sabe educar hay dificultades.>> (EP2)

-Riesgos de la Coordinación.

<<porque a mí sí que me está pareciendo que muchas veces hago el trabajo de la familia, y no debe ser así, yo soy el apoyo o el mediador entre la familia y el colegio, pero es la familia la que debe de ir a coordinarse con el colegio y muchas veces lo que hacemos, y a veces es error mío, yo me coordino con la familia, yo me coordino con el colegio, pero el colegio ya no se coordina con la familia, entonces es como el colegio me da la información, yo se la soy a la familia.. y es como , ya está.>>(EP1)

<<No, no es lo normal. Porque también hay información que los profesores no pueden o no se atreven a dar a la familia, información confidencial que puede resultar dañina para la familia, se lo dices así. Me lo estás diciendo a mí.. es complicado y hay información que considero relevante y no debería de decírsela – al maestro- pero sí que se la digo... y las relaciones a tres bandas – a tres bandas con el colegio/instituto, centro y familia - no es bueno, porque hay conflicto, no se llegan a acuerdos, así que de normal solemos coordinarnos con el colegio, si el colegio se coordina con la familia, perfecto.>> (EP2)

-La familia y el colegio.

<<..a las familias les cuesta mucho también ir al colegio, por qué? Porque muchas veces, si están aquí en el centro, estos niños es porque hay necesidad a... a ciertos niveles, dependiendo del caso.. .eso significa que los niños tienen ya una etiqueta y eso desde el cole también se percibe... como... vale... yo le paso un listado... este niño es de Periferia, este niño algo tiene...y eso también crea a la familia más distancia con el colegio...es decir, sabes

que voy yo voy a Periferia, que al niño lo están ayudando... y ..mmm.. eso es asumir públicamente también que tú no estás llevando.. al niño... y entonces tienes que...pero ya son interpretaciones varias...pero eso crea distancia con la familia.>> (EP1)

La confianza

<<cuando hemos transmitido esa información a veces, pues se ha utilizado no adecuadamente, yo creo que también es un poco por la ignorancia, del profesor, e yo insisto mucho en que no se sabe que es un centro de día, ni un educador social>>(EP1)

<<Sí, y es la confianza fundamental, nosotros tenemos más confianza, pero por qué? Porque nosotros trabajamos a un nivel más integral, si tenemos que acompañar a la familia al colegio, nosotros la acompañamos, si tengo que acompañar al médico, voy, si he de ir a su casa a hacer una intervención más global o tengo que hablar con su madre, su padre o su tío...voy, y eso se nota. A la hora de intervenir con el menor, se nota, a la hora de estar se nota y luego ya las particularidades de cada uno, si eres un educador/a que intenta no gritar, comprender al niño, tiene una manera muy diferente al maestro... pues... se nota.>> (EP2)

Zulema del Campo Cebriá

Máster Oficial Universitario en Intervención Social en las sociedades del Conocimiento

Universidad Internacional de la Rioja.