SEMILLAS DE CAMBIO

Guía Metodológica

Inclusión socioeducativa del alumnado gitano

Fundamentos teóricos y orientaciones para la práctica educativa

Índice

Prólogo. 5
Presentación. 7
1. Introducción. 9
1.1. Contexto educativo del alumnado gitano y sentido del proyecto. 9
1.2. Brecha educativa y antigitanismo estructural. 10
1.3. Importancia del reconocimiento identitario. 12
1.4. Principios del proyecto Semillas de Cambio. 14
2. Marco pedagógico. 16
2.1. Educación intercultural crítica. 16
2.2. Pedagogía inclusiva y justicia educativa. 18
2.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). 21
2.4. Participación familiar y alianza educativa. 25
2.5. Perspectiva de género interseccional. 26
2.6. Aprendizaje dialógico y construcción colectiva del conocimiento. 29
2.7. Liderazgo comunitario y participación del alumnado. 31
2.8. Altas expectativas y cultura de éxito educativo. 33
3. Diagnóstico del contexto. 37
3.1. Análisis de la realidad sociocultural del contexto educativo. 39
3.2. Análisis de la relación entre el centro educativo y las familias. 41
3.3 Análisis del clima escolar y la convivencia. 44
3.4. Análisis de la participación del alumnado y de las familias en la vida del centro. 46
3.5. Análisis de las expectativas docentes y la cultura escolar. 48
3.6. Análisis de los procesos de absentismo, transición y continuidad. 50
3.7. Análisis de la segregación escolar y de los posibles sesgos institucionales. 53
3.8. Identificación de barreras organizativas, curriculares, comunicativas y relacionales. 55
4. Estrategias metodológicas según las necesidades detectadas. 59
4.1. Responder a las necesidades del alumnado desde una perspectiva inclusiva. 61
4.2. Fortalecer la relación entre el centro educativo y las familias. 65
4.3. Promover un clima positivo de convivencia. 69
4.4. Favorecer la motivación y la implicación del alumnado. 73

4.5. Fortalecer la autoestima académica del alumnado. 77
4.6. Prevenir el absentismo y favorecer la asistencia continuada. 81
4.7. Favorecer la participación del alumnado en la vida del centro. 85
4.8. Incorporar el reconocimiento de la identidad cultural en la vida del centro. 89
4.9. Acompañar en las transiciones educativas. 93
4.10. Favorecer la continuidad de las trayectorias educativas. 98
5. Metodologías concretas para una educación inclusiva e intercultural. 102
5.1. Grupos interactivos. 103
5.2. Aprendizaje cooperativo. 107
5.3. Docencia compartida. 110
5.4. Mediación intercultural. 113
5.5. Tutoría dialógica. 117
5.6. Participación familiar. 120
5.7. Referentes positivos. 123
5.8. Círculos diálogo. 126
5.9. Aprendizaje basado en proyectos. 130
5.10. Mentorías. 133
5.11. Trabajo con expectativas. 136
5.12. Liderazgo comunitario. 139
6. Trabajo con las familias. 143
6.1. Estrategias para generar confianza. 144
6.2. Participación real de las familias. 147
6.3. Procesos de acogida. 148
6.4. Comunicación respetuosa. 150
6.5. Eliminación de barreras para la participación. 152
6.6. Participación comunitaria. 153
6.7. Validación cultural. 155
6.8. Escucha activa. 156
7. Perspectiva de género. 159
7.1. Prevención de las desigualdades. 160
7.2. Liderazgo de las niñas gitanas. 162
7.3. Participación de las mujeres gitanas. 164
7.4. Referentes femeninos. 166

7.5. Prevención de sesgos. 168
8. Evaluación y mejora continua. 171
8.1. Indicadores cualitativos. 172
8.2. Indicadores cuantitativos. 174
8.3. Herramientas participativas y evaluación dialógica. 177
8.4. Autoevaluación docente y evaluación comunitaria. 180
9. Aplicación práctica en distintos contextos educativos. 183
9.1. Intervención integral para el absentismo escolar en Andalucía. 184
9.2. Altas expectativas y continuidad educativa en Cataluña. 187
9.3. Educación inclusiva en un entorno rural de Castilla y León. 189
9.4. Recursos para el éxito educativo en la Comunidad de Madrid. 192
Bibliografía. 195

Prólogo.

La educación constituye uno de los principales motores de **transformación social**. Los centros educativos transmiten conocimientos y desempeñan un papel fundamental en la **construcción de sociedades más democráticas, inclusivas y respetuosas** con la diversidad. En este contexto, avanzar hacia una educación de calidad implica reconocer que todas las personas tienen derecho a aprender, participar y desarrollar plenamente sus capacidades, independientemente de su origen, contexto social o circunstancias personales.

Esta guía ha sido concebida como una herramienta práctica dirigida a equipos directivos, profesorado, profesionales de la orientación, servicios socioeducativos y demás agentes implicados en la construcción de comunidades educativas inclusivas. Su finalidad es **ofrecer recursos, propuestas metodológicas y orientaciones** que faciliten la revisión de las prácticas educativas, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, y la creación de entornos donde todas las personas puedan desarrollarse en condiciones de equidad.

El documento adopta un enfoque basado en los **derechos humanos**, la **educación inclusiva**, la **interculturalidad**, la **participación comunitaria** y la **perspectiva de género**, incorporando además referencias específicas a la realidad del **Pueblo Gitano** desde el reconocimiento de su diversidad, su historia y sus aportaciones a nuestra sociedad. Lejos de ofrecer respuestas únicas o modelos cerrados, la guía propone un conjunto de herramientas flexibles que cada comunidad educativa podrá adaptar a sus características, necesidades y contexto.

Esperamos que este trabajo contribuya a fortalecer el compromiso de los centros educativos con la **igualdad de oportunidades** y sirva como apoyo para quienes, desde su práctica profesional, continúan impulsando una educación capaz de generar oportunidades, combatir las desigualdades y construir espacios donde la diversidad sea reconocida como un elemento de enriquecimiento colectivo.

Porque avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva no es únicamente un objetivo educativo, sino también un compromiso compartido con una sociedad más justa, más democrática y más cohesionada.

Presentación.

El **Instituto Romanò para Asuntos Sociales y Culturales (IRASC)** es una organización no gubernamental de carácter no lucrativo, fundada en **1988**, cuya misión es contribuir a la promoción integral del **Pueblo Gitano**, al reconocimiento de su cultura y a la defensa de sus derechos desde una perspectiva basada en la igualdad de oportunidades, la participación y el respeto a la diversidad.

Desde su creación, IRASC ha desarrollado una amplia trayectoria en el ámbito de la intervención social, la formación, la investigación y la sensibilización, impulsando iniciativas dirigidas tanto al **Pueblo Gitano** como a otras personas y colectivos en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social. Su ámbito de actuación se extiende a todo el territorio nacional, desarrollando una parte importante de su actividad en **Andalucía** y **Cataluña**.

Entre las líneas estratégicas de la entidad ocupa un lugar prioritario la promoción de una **educación inclusiva**, equitativa y de calidad, entendida como un instrumento esencial para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos, favorecer la participación social y contribuir a la construcción de una ciudadanía más justa y cohesionada.

La presente guía nace con ese propósito. Su elaboración responde al compromiso de IRASC con la mejora de la práctica educativa y con el acompañamiento a los centros, equipos docentes y profesionales que trabajan diariamente para construir entornos educativos más inclusivos, participativos y respetuosos con la diversidad.

A lo largo de sus páginas se recogen **fundamentos teóricos**, **orientaciones metodológicas**, **herramientas prácticas** y **experiencias aplicadas** que pretenden servir de apoyo a la comunidad educativa en la identificación de barreras, la implementación de estrategias inclusivas y la consolidación de una cultura escolar basada en la igualdad de oportunidades, las altas expectativas y la participación de todo el alumnado.

Con esta publicación, el Instituto Romanò para Asuntos Sociales y Culturales reafirma su compromiso con una educación que reconozca la diversidad como

un valor, contribuya a prevenir cualquier forma de **discriminación** y favorezca el desarrollo de comunidades educativas capaces de **garantizar el derecho** a una educación de calidad para todas las personas.

1. Introducción.

1.1. Contexto educativo del alumnado gitano y sentido del proyecto.

"**Semillas de Cambio**" nace desde la perspectiva de dos encuentros estatales de **centros educativos** con **presencia significativa de alumnado gitano**, donde equipos directivos, profesorado, profesionales de la orientación y la mediación, entidades socioeducativas y familias compartieron prácticas que estaban generando mejoras reales en participación, continuidad escolar, clima de aula y aspiraciones académicas.

El proyecto parte de una constatación doble. Por un lado, persisten **desigualdades educativas** que afectan de forma desproporcionada a parte del alumnado gitano, como, por ejemplo, mayor exposición a segregación escolar, absentismo persistente, trayectorias discontinuas, expectativas bajas y experiencias de discriminación explícita o implícita. Por otro, existen numerosos centros y comunidades que están logrando **resultados positivos** cuando combinan altas expectativas, relaciones de confianza, metodologías cooperativas, participación familiar real y reconocimiento de la identidad gitana.

El desarrollo de este proyecto se sitúa en un momento especialmente relevante para la **educación inclusiva** en España. Durante las últimas décadas se han producido avances significativos en la **escolarización del alumnado gitano** y en el reconocimiento de su derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Sin embargo, la experiencia acumulada muestra que la presencia en las aulas, siendo imprescindible, no garantiza por sí sola la inclusión educativa. La **participación plena**, el **éxito académico**, el **sentimiento de pertenencia** y la **continuidad** en los estudios continúan siendo desafíos presentes en numerosos contextos.

En este marco, resulta especialmente valioso prestar **atención a las prácticas y experiencias** que están contribuyendo a mejorar las trayectorias educativas del alumnado gitano. Aunque el **conocimiento de las desigualdades y de los factores que las generan** sigue siendo fundamental, una mirada centrada

exclusivamente en las dificultades puede dificultar la identificación de soluciones y ofrecer una visión incompleta de la realidad educativa de la comunidad gitana.

Desde esta perspectiva, “Semillas de Cambio” se propone **identificar, sistematizar y difundir conocimientos y prácticas** que ya están presentes en los centros educativos, las familias, las entidades sociales y las propias comunidades gitanas. El proyecto busca poner en valor ese conocimiento acumulado y convertirlo en un recurso útil para profesionales y centros que desean avanzar hacia modelos educativos más inclusivos y equitativos.

La finalidad de esta guía no es describir déficits culturales ni ofrecer recetas universales. Su propósito es sistematizar **aprendizajes transferibles**, **ayudar a identificar barreras** que sí son transformables desde la práctica educativa y convertir experiencias exitosas en **herramientas utilizables** en contextos diversos del territorio español.

1.2. Brecha educativa y antigitanismo estructural.

La guía adopta un enfoque de **justicia educativa** y **antirracismo**. El antigitanismo no se entiende únicamente como un conjunto de prejuicios individuales, sino también como prácticas, decisiones y normas que pueden producir exclusión, aunque no exista intención explícita de discriminar. Algunos **ejemplos frecuentes** son:

- Derivaciones tempranas a itinerarios menos exigentes.
- Bajas expectativas sobre el rendimiento futuro.
- Normalización de la segregación escolar o de agrupamientos de facto.
- Escasa presencia de referentes gitanos en el currículo.
- Interpretación culturalista de problemas cuya raíz es institucional, socioeconómica o relacional.

Hablar de **antigitanismo estructural** implica reconocer que los centros operan dentro de sistemas que pueden reproducir desigualdades si no se revisan críticamente las prácticas, los criterios y las expectativas.

En el ámbito educativo, las desigualdades rara vez son el resultado de una única decisión o de una acción aislada. Con frecuencia se construyen de forma acumulativa a través de **pequeñas prácticas cotidianas** que, consideradas individualmente, pueden parecer neutras, pero que terminan generando trayectorias diferenciadas para determinados grupos de alumnado. Por este motivo, resulta fundamental **analizar** no solo **los resultados educativos**, sino también los **procesos** que conducen a ellos.

Asimismo, las **expectativas** ocupan un lugar central en este análisis. Numerosas investigaciones educativas han mostrado que las expectativas del profesorado influyen en las oportunidades de aprendizaje que recibe el alumnado, en el tipo de apoyos que se le ofrecen, en la complejidad de las tareas propuestas y en las posibilidades de participación dentro del aula. **Cuando las expectativas sean bajas**, aunque sea de manera inconsciente, **pueden limitarse las oportunidades de desarrollo académico y personal**. Por el contrario, **las altas aspiraciones**, acompañadas de apoyos adecuados, **contribuyen a generar contextos más inclusivos y favorecen trayectorias educativas más sólidas**.

La **revisión crítica de las prácticas educativas** requiere prestar atención a aspectos menos visibles. Por ejemplo, quién participa en los espacios de representación escolar, qué historias aparecen en los materiales curriculares, qué referentes profesionales se presentan al alumnado o cómo se interpretan determinadas situaciones de conflicto o desmotivación. Estas cuestiones forman parte de la **cultura escolar** y transmiten mensajes sobre quién pertenece plenamente a la comunidad educativa y quién ocupa posiciones más periféricas dentro de ella.

Desde una perspectiva de **justicia educativa**, el objetivo no consiste únicamente en garantizar igualdad de acceso a la escuela, sino en asegurar **condiciones reales de participación, aprendizaje, reconocimiento y continuidad educativa**. Esto implica preguntarse de manera constante si las normas, procedimientos y dinámicas del centro están contribuyendo a ampliar oportunidades o si, por el contrario, pueden estar generando obstáculos para determinados grupos de alumnado.

Clave práctica

Cuando un **problema** se atribuye automáticamente a "**la cultura**" o a "**las familias**", la guía recomienda revisar primero barreras organizativas, comunicativas, curriculares y relacionales que el centro sí puede modificar. Algunas **preguntas útiles** para esta revisión son:

¿Los canales de comunicación utilizados son accesibles para todas las familias? ¿Existen oportunidades reales de participación en la vida del centro?

¿Las expectativas académicas son igualmente altas para todo el alumnado?

¿Los materiales y contenidos reflejan la diversidad social y cultural presente en la comunidad educativa?

¿Los procedimientos de orientación y acompañamiento favorecen la continuidad educativa y la ampliación de oportunidades?

La capacidad de formular estas preguntas y actuar sobre las respuestas constituye uno de los primeros pasos para construir entornos educativos más inclusivos, equitativos y libres de discriminación.

1.3. Importancia del reconocimiento identitario.

La **investigación** y la **práctica educativa** muestran que el **sentido de pertenencia** influye en la participación, la motivación y la persistencia escolar. En muchos contextos, el alumnado gitano ha tenido poca oportunidad de verse representado de forma positiva en los contenidos, en los referentes adultos o en la vida pública del centro.

Esta guía propone un **reconocimiento identitario activo** y **no folclorizante**. Es necesario incorporar **referentes gitanos** en distintos ámbitos del conocimiento, **abrir espacios** para que alumnado y familias participen en la construcción de relatos escolares y evitar presentar la identidad gitana únicamente en relación con la exclusión o con celebraciones puntuales.

La pertenencia escolar no se construye únicamente a través de la presencia física en el aula. Depende de la **percepción de que la propia historia, las experiencias familiares y los referentes culturales** tienen un lugar legítimo dentro de la comunidad educativa. Cuando el alumnado encuentra **conexiones entre su realidad y los contenidos que aprende**, aumenta la probabilidad de que se implique activamente en los procesos de aprendizaje y desarrolle una relación positiva con la escuela.

Por el contrario, cuando determinados grupos aparecen de forma sistemática ausentes, estereotipada o vinculados únicamente a situaciones de vulnerabilidad, puede generarse una **sensación de distancia respecto a la institución educativa**. Esta situación no afecta únicamente al alumnado gitano. Limita las oportunidades del conjunto del alumnado para comprender la diversidad social y cultural de la sociedad en la que vive.

El **reconocimiento identitario** que propone esta guía no responde a una lógica de representación simbólica ni a una incorporación puntual de contenidos. **Se trata de integrar perspectivas, experiencias y contribuciones históricas y contemporáneas que permitan construir una visión más completa y rigurosa de la realidad social**. Esto implica revisar materiales, ejemplos, referentes, actividades y proyectos educativos para asegurar que reflejan la pluralidad existente en las aulas y en la sociedad.

Asimismo, es importante **reconocer la diversidad interna del propio Pueblo Gitano**. No existe una única manera de ser gitano ni una experiencia homogénea compartida por todas las personas. Las **trayectorias vitales** están atravesadas por factores como la edad, el género, el territorio, la situación socioeconómica, los proyectos personales, las experiencias educativas o las formas de participación comunitaria. Por ello, **cualquier propuesta educativa debe evitar visiones simplificadas o esencialistas** y favorecer aproximaciones que reflejen esta diversidad.

La participación de las familias y de referentes comunitarios puede desempeñar un papel especialmente relevante en este proceso. Su presencia en actividades educativas, espacios de diálogo, proyectos de aprendizaje o

iniciativas culturales contribuye a fortalecer los vínculos entre escuela y comunidad, además de ofrecer al alumnado modelos diversos de participación, liderazgo y éxito educativo. Cuando la escuela reconoce los saberes y experiencias presentes en su entorno, amplía las oportunidades de aprendizaje y fortalece el sentimiento de pertenencia de toda la comunidad educativa.

No folclorizar: qué significa en la práctica

- Usar referentes gitanos en ciencias, artes, deporte, literatura, activismo, universidad y profesiones diversas.
- Integrar contenidos a lo largo del curso, no solo en fechas señaladas.
- Evitar pedir al alumnado que “represente a toda la comunidad gitana”.
- Trabajar identidades múltiples: género, territorio, lengua, intereses, trayectorias y aspiraciones.

En definitiva, **reconocer la identidad gitana en la escuela implica que el alumnado pueda verse reflejado en la vida del centro, sentirse valorado y percibir que su cultura forma parte de los espacios de aprendizaje y convivencia**. Cuando niños, niñas y jóvenes encuentran ese reconocimiento, aumenta su implicación en la vida escolar, se fortalece su vínculo con la escuela y se amplían su potencial de futuro.

1.4. Principios del proyecto Semillas de Cambio.

La guía y el kit práctico se sostienen sobre **cinco principios operativos** que orientan todas las propuestas, herramientas y recomendaciones incluidas en este documento. No se presentan como elementos independientes, sino como **criterios complementarios** que deben estar presentes en la planificación, implementación y evaluación de las actuaciones educativas. Su finalidad es ofrecer un **marco común** que ayude a los centros a tomar decisiones coherentes con los objetivos de inclusión, equidad y participación que inspiran el proyecto “Semillas de Cambio”.

Principio	Qué implica en el centro
Interculturalidad crítica	La diversidad es un recurso pedagógico y el centro revisa sesgos y prácticas excluyentes.
Altas expectativas	Todo el alumnado tiene derecho a aprendizaje exigente, apoyo adecuado y oportunidades de continuidad educativa.
Participación real	Familias, alumnado y agentes comunitarios participan en decisiones, evaluación y mejora.
DUA y accesibilidad	Los materiales y actividades se diseñan desde el inicio para ser comprensibles, flexibles y utilizables por la mayor diversidad posible de personas.
Perspectiva de género interseccional	Se identifican barreras específicas para niñas y mujeres gitanas y se promueve su liderazgo y participación en igualdad.

Principios del proyecto, IRASC Formación 2026

Estos principios adquieren sentido cuando se traducen en prácticas concretas. La **interculturalidad** crítica implica revisar el currículo, las relaciones y las dinámicas escolares; las **altas expectativas** requieren ofrecer apoyos suficientes para que todo el alumnado pueda alcanzar su máximo potencial; la **participación real** supone incorporar las voces de alumnado y familias en los procesos de mejora; el **DUA y la accesibilidad** orientan el diseño de propuestas que puedan ser utilizadas por la mayor diversidad posible de personas; y la **perspectiva de género interseccional** permite identificar desigualdades específicas y generar respuestas ajustadas a ellas.

A lo largo de la guía, **cada estrategia metodológica, herramienta de diagnóstico o propuesta de intervención estará vinculada de forma explícita con uno o varios de estos principios**. De este modo, los centros podrán utilizarlos como **referencia** para analizar sus propias prácticas, identificar áreas de mejora y construir respuestas educativas más inclusivas, participativas y culturalmente relevantes.

2. Marco pedagógico.

2.1. Educación intercultural crítica.

La **educación intercultural** representa unos de los principios que orientan esta guía. Sin embargo, el enfoque que se propone va más allá de las aproximaciones tradicionales centradas únicamente en el conocimiento de diferentes culturas o en la celebración de la diversidad. La educación intercultural crítica entiende que **la convivencia en contextos diversos requiere también analizar las relaciones de poder, los prejuicios, las desigualdades y las formas de discriminación** que pueden producirse dentro de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva, la diversidad no se considera un desafío que la escuela debe gestionar, sino una **realidad inherente** a cualquier comunidad educativa y una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje. Las **diferencias culturales, lingüísticas, sociales, familiares o territoriales** aportan experiencias, conocimientos y formas de entender el mundo que pueden convertirse en recursos pedagógicos valiosos cuando encuentran espacios de reconocimiento y participación.

La educación intercultural crítica parte de una pregunta sencilla pero relevante: **¿quiénes aparecen representados en la escuela y quiénes permanecen invisibles?** Esta cuestión afecta a los materiales curriculares, a los referentes que se presentan al alumnado, a las narrativas históricas que se enseñan y a las expectativas que se construyen sobre determinados grupos sociales.

En el caso del **alumnado gitano**, este enfoque implica reconocer que la historia y la cultura del Pueblo Gitano forman parte del patrimonio común de la sociedad española y europea. **No se trata de incorporar contenidos específicos de manera puntual, sino de garantizar que dicha presencia forme parte de una visión más amplia, rigurosa y diversa de la realidad social**. La ausencia de determinados grupos en el currículo también transmite mensajes educativos y

contribuye a configurar percepciones sobre quiénes son considerados protagonistas legítimos del conocimiento.

Trabajar desde una perspectiva intercultural crítica **supone revisar prácticas** que, aun siendo habituales, pueden generar exclusión. Por ejemplo, atribuir determinadas dificultades educativas a supuestas características culturales sin analizar otros factores contextuales, interpretar la diversidad únicamente desde una lógica de adaptación o considerar que determinados grupos requieren expectativas académicas diferentes. Estas miradas, aunque no siempre sean intencionadas, pueden limitar las oportunidades educativas y reforzar desigualdades existentes.

Por el contrario, una escuela intercultural promueve el **encuentro**, el **diálogo** y el **aprendizaje mutuo**. Favorece que el alumnado conozca distintas experiencias de vida, desarrolle pensamiento crítico frente a los prejuicios y aprenda a participar en sociedades cada vez más diversas. La educación intercultural no beneficia únicamente al alumnado perteneciente a minorías culturales, ya que mejora la **calidad democrática** de la educación para toda la comunidad escolar.

En términos prácticos, este enfoque puede traducirse en **decisiones cotidianas**, como, por ejemplo, revisar los materiales utilizados en el aula, diversificar los referentes presentes en las actividades educativas, incorporar perspectivas múltiples en el análisis de acontecimientos históricos, abrir espacios de participación para las familias y fomentar dinámicas de aprendizaje cooperativo que favorezcan el reconocimiento mutuo.

En definitiva, **la educación intercultural crítica no busca diluir identidades ni homogeneizar experiencias**. Su objetivo es construir entornos educativos donde todas las personas puedan participar desde el reconocimiento de sus trayectorias, donde la diversidad sea entendida como una fuente de aprendizaje compartido y donde la igualdad de oportunidades vaya acompañada del respeto a la pluralidad existente en la comunidad educativa.

Claves para la práctica educativa

- Analizar qué grupos y referentes están presentes en el currículo y cuáles permanecen ausentes.
- Revisar estereotipos y expectativas asociadas a determinados colectivos.
- Incorporar perspectivas diversas en proyectos, actividades y materiales.
- Favorecer espacios de diálogo donde alumnado y familias puedan compartir experiencias y conocimientos.
- Utilizar la diversidad presente en el aula como recurso de aprendizaje y no únicamente como elemento a gestionar.

2.2. Pedagogía inclusiva y justicia educativa.

La **pedagogía inclusiva** constituye uno de los pilares fundamentales de esta guía. Se trata de un enfoque educativo que **busca garantizar que todas las personas puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente dentro de la comunidad educativa, independientemente de sus circunstancias personales, sociales, culturales o económicas**. Su objetivo no consiste en ofrecer respuestas diferenciadas para determinados grupos de alumnado, sino en construir entornos de aprendizaje capaces de dar cabida a la diversidad presente en cualquier aula.

Durante mucho tiempo, las **dificultades escolares** se interpretaron principalmente desde una lógica centrada en el alumnado. Cuando aparecían problemas de aprendizaje, absentismo, desmotivación o baja participación, la atención se dirigía con frecuencia hacia las características individuales de los estudiantes o de sus familias. La **pedagogía inclusiva** propone una mirada diferente. Antes de buscar explicaciones en las personas**, invita a analizar cómo se organiza la enseñanza, qué oportunidades de participación**

existen, qué expectativas se transmiten y qué condiciones facilitan o dificultan el acceso al aprendizaje.

Este planteamiento supone entender que la diversidad no es una excepción ni una circunstancia que afecta únicamente a determinados grupos. Cada estudiante llega al centro educativo con experiencias, intereses, conocimientos previos, formas de aprender y trayectorias vitales distintas. La tarea de la escuela consiste en **reconocer** esa **diversidad** como una realidad cotidiana y diseñar propuestas educativas que permitan la participación de todo el alumnado sin necesidad de establecer categorías rígidas o respuestas segregadas.

En el marco de “Semillas de Cambio”, la inclusión se vincula estrechamente con la idea de **justicia educativa**. Hablar de justicia educativa implica preguntarse de qué manera la escuela contribuye a ampliar **oportunidades** y a reducir **desigualdades**. No basta con garantizar el acceso a la educación, es necesario asegurar que todas las personas encuentren condiciones reales para aprender, participar, sentirse reconocidas y construir expectativas positivas de futuro.

Esta cuestión adquiere una especial relevancia cuando se analizan las **trayectorias educativas del alumnado gitano**. La experiencia de muchos centros demuestra que las dificultades no pueden explicarse mediante **interpretaciones simplistas** ni atribuirse automáticamente **a factores culturales** o familiares. Las trayectorias escolares están influenciadas por **múltiples elementos**: las relaciones que se establecen dentro del centro, las aspiraciones que reciben los estudiantes, la calidad de los apoyos disponibles, las oportunidades de participación y el grado de conexión entre la escuela y su entorno social.

Por este motivo, una perspectiva inclusiva dirige la atención hacia aquellos **aspectos que el centro educativo puede revisar y transformar**. La organización de los apoyos, los sistemas de evaluación, las metodologías empleadas en el aula, los procesos de orientación académica o las formas de participación familiar son algunos de los ámbitos donde pueden generarse mejoras significativas. Cuando estas decisiones se analizan desde una mirada

de equidad, resulta más fácil identificar **dinámicas que favorecen la inclusión** y otras que pueden estar limitando las oportunidades de determinados grupos de alumnado.

La **justicia educativa** invita a ampliar la manera en que se entiende el éxito escolar. Los resultados académicos son importantes, pero ofrecen una visión incompleta cuando se analizan de forma aislada. La participación en la vida del centro, el sentimiento de pertenencia, la confianza en las propias capacidades, la continuidad educativa o la capacidad de proyectar metas de futuro forman parte igualmente de una **trayectoria educativa positiva**. Una escuela comprometida con la equidad presta atención a todas estas **dimensiones** y reconoce que el **aprendizaje** se construye en estrecha relación con el **bienestar**, la **motivación** y el **reconocimiento social**.

Otro aspecto esencial de la pedagogía inclusiva es la construcción de una **cultura de altas expectativas**. Confiar en las capacidades del alumnado implica ofrecer **propuestas de aprendizaje exigentes**, acompañadas de los **apoyos necesarios** para que cada estudiante pueda progresar desde su punto de partida. Las aspiraciones influyen en muchas decisiones cotidianas del centro y, por ello, requieren una revisión consciente y permanente. Este aspecto se desarrolla con mayor profundidad en el apartado 2.8 de esta guía.

La inclusión tampoco puede entenderse como una responsabilidad exclusiva del profesorado o de determinados perfiles profesionales. La construcción de **entornos educativos más justos** requiere la implicación de toda la comunidad educativa. Equipos directivos, docentes, profesionales de orientación, personal de apoyo, familias, alumnado y agentes comunitarios aportan perspectivas y conocimientos que enriquecen los procesos de mejora. Cuanto mayor es la **participación de los distintos actores educativos**, más posibilidades existen de identificar necesidades, generar respuestas ajustadas y fortalecer el compromiso colectivo con la equidad.

Aspectos para revisar en el centro

- Analizar las dificultades educativas teniendo en cuenta los factores organizativos, metodológicos y relacionales presentes en el centro.
- Diseñar experiencias de aprendizaje que ofrezcan diferentes formas de participación y expresión.
- Mantener expectativas elevadas para todo el alumnado, acompañadas de apoyos ajustados a sus necesidades.
- Revisar periódicamente los procedimientos de evaluación, orientación y agrupamiento.
- Favorecer la participación de alumnado y familias en la vida escolar.
- Incorporar procesos de reflexión colectiva sobre inclusión y equidad dentro del centro.

Una pedagogía inclusiva comprometida con la justicia educativa busca que cada estudiante encuentre en la escuela un **espacio donde aprender, participar, sentirse reconocido y desarrollar plenamente sus capacidades**. La inclusión deja de ser una actuación puntual para convertirse en una forma de entender la educación y de construir comunidad.

2.3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)** es uno de los marcos más útiles para avanzar hacia una educación inclusiva desde la planificación cotidiana de la enseñanza. Su principal aportación consiste en **desplazar la atención desde las adaptaciones posteriores hacia el diseño inicial de las propuestas educativas**. En lugar de elaborar una actividad para un alumnado considerado "estándar" y realizar ajustes cuando aparecen dificultades, el DUA propone planificar desde el principio teniendo en cuenta la diversidad existente en cualquier aula.

Este enfoque parte de una realidad sencilla: **no existe un grupo homogéneo de estudiantes**. En una misma clase conviven diferentes formas de aprender, distintos ritmos de trabajo, intereses variados, experiencias previas diversas y múltiples maneras de participar y expresar lo aprendido. Cuando las propuestas educativas se diseñan pensando únicamente en una forma de aprender, es más probable que una parte del alumnado encuentre obstáculos para acceder a los contenidos o participar plenamente en las actividades.

Desde la perspectiva del proyecto "**Semillas de Cambio**", el DUA ofrece una herramienta especialmente valiosa porque permite construir entornos educativos más accesibles sin recurrir a respuestas segregadoras o a medidas excepcionales. Su aplicación beneficia al conjunto del alumnado y contribuye a reducir barreras que pueden afectar de manera particular a estudiantes que han experimentado situaciones de exclusión, desconexión escolar o dificultades de participación.

El DUA se organiza en torno a **tres principios fundamentales**:

- **Múltiples formas de implicación.**

  Hace referencia a la **motivación** y al **compromiso** con el aprendizaje. El alumnado no se implica de la misma manera ni encuentra interés en los mismos estímulos. Algunas personas necesitan trabajar en grupo, otras prefieren momentos de trabajo individual; algunas responden mejor a propuestas vinculadas con experiencias cercanas y otras muestran interés por retos más abstractos. Aplicado al contexto educativo, este principio implica **ofrecer diferentes oportunidades** para despertar el interés, favorecer la participación y mantener la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje.

- **Múltiples formas de representación.**

  Las personas acceden a la **información** de maneras diferentes. Una explicación oral, un texto escrito, una imagen, un vídeo o una representación gráfica pueden facilitar la comprensión de un mismo contenido a estudiantes

distintos. Diseñar desde este principio significa **diversificar los formatos** utilizados para presentar la información, facilitando que el alumnado pueda comprender los contenidos mediante diferentes canales y apoyos.

- **Múltiples formas de acción y expresión.**

El alumnado demuestra lo que sabe de maneras diversas. Algunas personas se expresan con mayor facilidad mediante la escritura, otras a través de exposiciones orales, producciones audiovisuales, proyectos prácticos o representaciones gráficas. Este principio invita a ampliar las **posibilidades de participación y evaluación**, permitiendo que los estudiantes puedan mostrar sus aprendizajes utilizando distintos formatos cuando resulte pedagógicamente pertinente.

Dicho esto, la aplicación del DUA no requiere transformar completamente la práctica docente ni incorporar tecnologías complejas. En muchos casos, **pequeñas decisiones metodológicas** pueden aumentar significativamente la accesibilidad de una propuesta educativa. Por ejemplo:

- ✓ Ofrecer instrucciones por escrito y de forma oral.
- ✓ Utilizar apoyos visuales para explicar conceptos complejos.
- ✓ Facilitar ejemplos concretos antes de realizar una tarea.
- ✓ Permitir diferentes formatos para presentar un trabajo.
- ✓ Organizar actividades cooperativas con roles definidos.
- ✓ Incorporar opciones de elección dentro de determinadas actividades.
- ✓ Anticipar objetivos, tiempos y criterios de evaluación.

En relación con el **alumnado gitano**, el DUA resulta especialmente útil porque favorece una **enseñanza más flexible y conectada con la diversidad de experiencias presentes en el aula**. Además, ayuda a evitar interpretaciones deficitarias cuando aparecen dificultades de participación o aprendizaje. Antes de atribuir un problema a las características del alumnado, invita a preguntarse si la propuesta educativa ofrece suficientes oportunidades de acceso, comprensión e implicación.

Otro aspecto relevante es su contribución a la **accesibilidad cognitiva**. Un material accesible no es simplemente un material simplificado. Es un recurso que presenta la **información** de manera **clara**, **organizada** y **comprensible** para la mayor diversidad posible de personas. Esto implica cuidar el lenguaje utilizado, la estructura de los documentos, el uso de ejemplos, los apoyos visuales y la presentación de las tareas.

La aplicación del DUA favorece la **autonomía del alumnado**. Cuando los estudiantes comprenden qué se espera de ellos, disponen de diferentes formas de acceder a la información y cuentan con oportunidades para participar activamente en el aprendizaje, aumenta su **capacidad para tomar decisiones**, **asumir responsabilidades** y **desarrollar confianza** en sus propias capacidades.

Preguntas para revisar una actividad desde el DUA

Antes de implementar una propuesta educativa, el profesorado puede preguntarse:

- ¿Existen diferentes formas de acceder a la información?
- ¿La actividad conecta con intereses y experiencias diversas?
- ¿Las instrucciones son claras y comprensibles? ¿Hay apoyos visuales o ejemplos que faciliten la comprensión?
- ¿El alumnado dispone de distintas maneras de participar? ¿Puede demostrar lo aprendido mediante formatos variados?
- ¿La evaluación permite identificar realmente los aprendizajes alcanzados?

Estas preguntas pretenden facilitar una mirada preventiva sobre las posibles barreras que pueden aparecer durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.4. Participación familiar y alianza educativa.

La **participación familiar** constituye uno de los elementos más relevantes para promover la inclusión educativa, fortalecer las trayectorias escolares y generar comunidades educativas más cohesionadas. Sin embargo, reducirla a la asistencia a reuniones, tutorías o actividades puntuales supone una visión limitada de un proceso mucho más amplio. La participación no se mide únicamente por la presencia física en el centro, sino también por la calidad de las relaciones que se establecen entre la escuela, las familias y el alumnado.

Desde la perspectiva de esta guía, las **familias son agentes educativos fundamentales**. Su conocimiento del alumnado, sus experiencias, expectativas y formas de acompañamiento representan un recurso valioso para la escuela. La construcción de una educación inclusiva requiere reconocer este papel y generar espacios donde la relación entre centro y familias se base en la **colaboración, el respeto y la corresponsabilidad**. Cuando las familias sienten que sus aportaciones son escuchadas y valoradas, aumenta la confianza mutua y se fortalecen los vínculos con la comunidad educativa.

La calidad de esta relación influye directamente en aspectos como la participación escolar, la motivación, el bienestar emocional, la continuidad educativa o la gestión de momentos de transición entre etapas. Una **comunicación fluida y bidireccional** permite compartir expectativas, anticipar dificultades y coordinar apoyos que favorezcan el desarrollo integral del alumnado. Del mismo modo, contribuye a construir mensajes coherentes sobre la importancia de la educación y las oportunidades que esta puede ofrecer.

En el caso de las **familias gitanas**, la construcción de esta alianza exige prestar atención a las experiencias previas de relación con las instituciones educativas y evitar interpretaciones simplificadas sobre la participación. La implicación familiar puede adoptar formas diversas y no siempre se manifiesta mediante los canales tradicionalmente utilizados por la escuela. **Reconocer esta diversidad ayuda a superar visiones estereotipadas y favorece relaciones más cercanas, horizontales y ajustadas a la realidad de cada comunidad**.

La participación familiar invita a reflexionar sobre cómo se organizan los **espacios de encuentro** dentro del centro. Aspectos como el lenguaje utilizado en las comunicaciones, la accesibilidad de la información, los horarios de las reuniones, los procesos de acogida o las oportunidades reales de colaboración pueden facilitar o dificultar la implicación de determinadas familias. Por ello, una escuela comprometida con la inclusión analiza de forma periódica si sus prácticas favorecen la participación de todas las familias o si existen **barreras organizativas, comunicativas o relacionales** que se recomienda analizar.

El proyecto **"Semillas de Cambio"** entiende la participación familiar como una herramienta para fortalecer la confianza, mejorar la comunicación y construir una comunidad educativa donde las decisiones y los procesos de mejora incorporen las voces de quienes forman parte de ella. Esta mirada no persigue únicamente aumentar la asistencia a actividades o reuniones, sino consolidar **relaciones educativas estables, significativas y sostenidas en el tiempo**. Cuando escuela, familias y comunidad comparten objetivos, se reconocen mutuamente y trabajan desde el respeto, aumentan **las posibilidades de generar entornos educativos más inclusivos, acogedores y comprometidos** con el éxito de todo el alumnado.

> ***Una idea para la reflexión***
>
> *Las familias no participan porque la escuela les abre la puerta. Participan cuando sienten que forman parte de ella.*

2.5. Perspectiva de género interseccional.

Incorporar una **perspectiva de género interseccional** en el ámbito educativo implica comprender que las **desigualdades** no actúan de forma aislada. Las experiencias de una alumna pueden estar condicionadas simultáneamente por el **género**, la **pertenencia étnico-cultural**, el **contexto socioeconómico**, el **lugar de residencia** o cualquier otra circunstancia que influya en sus

oportunidades de aprendizaje y participación. Esta mirada permite superar análisis simplificados y responder con mayor precisión a la diversidad de realidades presentes en los centros educativos.

En el caso del alumnado gitano, esta perspectiva resulta especialmente útil para evitar **interpretaciones homogéneas** sobre las trayectorias educativas de las niñas y adolescentes. Sus experiencias son diversas y no pueden explicarse únicamente por su pertenencia a una comunidad cultural. Cada alumna construye su propio **itinerario vital**, condicionado por múltiples factores personales, familiares y sociales que requieren ser comprendidos desde el conocimiento de cada contexto y no desde los estereotipos.

Uno de los ámbitos donde esta mirada adquiere mayor relevancia es la **orientación educativa y académica**. Las expectativas que se transmiten durante la escolaridad pueden influir en las decisiones que el alumnado toma sobre su futuro. Por ello, es importante que los **procesos de orientación** amplíen las posibilidades de elección, presenten referentes diversos y favorezcan que cada estudiante pueda construir su proyecto personal desde sus intereses, capacidades y aspiraciones, sin condicionantes derivados de estereotipos de género o prejuicios culturales.

La perspectiva de género también invita a revisar aspectos cotidianos de la vida escolar que, aunque puedan parecer neutros, influyen en la participación del alumnado. La **distribución de responsabilidades** en los trabajos cooperativos, el uso de la palabra en el aula, la organización de actividades complementarias, la elección de ejemplos o la representación de mujeres en los materiales educativos son decisiones que contribuyen a transmitir determinados modelos sobre quién participa, quién lidera o quién ocupa espacios de reconocimiento.

Otro aspecto fundamental consiste en **visibilizar referentes femeninos gitanos** desde una perspectiva amplia y normalizada. Incorporar mujeres gitanas vinculadas a la ciencia, la educación, la cultura, el deporte, la investigación, el emprendimiento o el activismo social permite **ofrecer modelos diversos** y romper con la limitada representación que históricamente ha predominado en

muchos materiales educativos. Esta presencia debe integrarse de forma transversal en la actividad del centro y en el currículo, evitando que quede restringida a conmemoraciones o actividades puntuales.

Asimismo, esta mirada invita a favorecer la participación de **mujeres gitanas** en la vida escolar, reconociendo su **experiencia** y su **capacidad** para contribuir a los procesos educativos. Su presencia en actividades, espacios de diálogo, acciones formativas o proyectos comunitarios enriquece la vida del centro y fortalece la colaboración entre la escuela y su entorno.

Aspectos que podemos en el centro educativo

Más que añadir nuevas actuaciones, la perspectiva de género interseccional propone observar la práctica educativa desde nuevas **preguntas**:

- ¿Los materiales curriculares incluyen referentes femeninos diversos, entre ellos mujeres gitanas, en diferentes ámbitos del conocimiento?
- ¿La orientación académica amplía las expectativas y las oportunidades de todo el alumnado?
- ¿Las responsabilidades y los espacios de liderazgo se distribuyen de forma equilibrada entre chicas y chicos?
- ¿Las actividades del centro favorecen una participación equitativa y libre de estereotipos? ¿El profesorado revisa posibles sesgos en sus expectativas, en sus interacciones y en la organización del aula?

Incorporar estas cuestiones a los procesos de reflexión del centro permite avanzar hacia una **cultura educativa** que favorezca la **igualdad de oportunidades** desde una mirada amplia, contextualizada y respetuosa con la diversidad de trayectorias que conviven en la escuela.

2.6. Aprendizaje dialógico y construcción colectiva del conocimiento.

Aprender es un proceso profundamente social. Aunque cada persona construye su propio conocimiento, **gran parte de ese aprendizaje se produce en interacción con otras personas**: escuchando, formulando preguntas, contrastando ideas, argumentando, resolviendo desacuerdos o encontrando nuevas formas de comprender una situación. El **aprendizaje dialógico** parte precisamente de esta idea y sitúa el diálogo como una herramienta para favorecer aprendizajes de mayor calidad.

Este enfoque entiende que el valor de una intervención no depende de quién la realiza, sino de la calidad de los argumentos que aporta y de su capacidad para contribuir al aprendizaje colectivo. De este modo, el aula se convierte en un espacio donde el conocimiento se construye mediante la **participación** del alumnado y donde las diferentes experiencias enriquecen el proceso educativo.

En el contexto de **"Semillas de Cambio"**, el aprendizaje dialógico favorece que el alumnado gitano pueda participar desde sus **conocimientos**, **intereses** y **experiencias**, evitando dinámicas donde unas voces adquieren más protagonismo que otras. Al mismo tiempo, permite que el profesorado conozca mejor a su alumnado y genere situaciones de aprendizaje más conectadas con la realidad del grupo.

¿Qué aporta el aprendizaje dialógico al centro educativo?

Más que incorporar una metodología concreta, el aprendizaje dialógico **transforma la manera de entender las relaciones que se producen durante el aprendizaje**. Algunas de sus **aportaciones** más relevantes son:

- ✓ Favorece una mayor participación del alumnado en la construcción del conocimiento.
- ✓ Desarrolla competencias comunicativas, pensamiento crítico y capacidad de argumentación.

- ✓ Mejora la convivencia al promover la escucha, el respeto y la cooperación.
- ✓ Enriquece el aprendizaje mediante el intercambio de perspectivas diferentes.
- ✓ Facilita la participación de familias y otros agentes comunitarios en determinadas experiencias educativas.

El diálogo, por sí mismo, no garantiza el aprendizaje. Para que resulte educativo debe estar planificado, vinculado a objetivos claros y desarrollarse en un clima donde todas las personas tengan oportunidades reales para intervenir.

Ejemplo de aplicación

Un grupo de 5.º de Educación Primaria está trabajando los derechos de la infancia. En lugar de realizar una explicación inicial, el profesorado plantea una pregunta abierta:

"¿Creéis que todos los niños y niñas tienen las mismas oportunidades para aprender?"

El alumnado reflexiona primero de manera individual y, posteriormente, comparte sus argumentos en pequeños grupos. Cada grupo recoge las ideas principales y las presenta al resto de la clase, donde se contrastan diferentes puntos de vista utilizando ejemplos, noticias y testimonios previamente seleccionados.

Durante la actividad, el profesorado interviene para formular nuevas preguntas, aclarar conceptos y favorecer que todas las personas participen, evitando que unas pocas voces monopolicen la conversación.

El resultado no es únicamente un mayor conocimiento sobre los derechos de la infancia. El alumnado aprende a escuchar, argumentar, construir acuerdos y valorar aportaciones diferentes a las propias.

2.7. Liderazgo comunitario y participación del alumnado.

Los centros educativos forman parte de una comunidad más amplia en la que conviven personas, entidades y redes sociales con un profundo conocimiento del territorio. Sin embargo, ese capital social no siempre encuentra un espacio dentro de la escuela. Con frecuencia, la **relación entre el centro y su entorno** se limita a colaboraciones puntuales, cuando podría convertirse en una **fuente permanente de aprendizaje**, **apoyo** y **transformación educativa**.

El **liderazgo comunitario** parte de una idea diferente: reconocer que la mejora educativa es una responsabilidad compartida y que el conocimiento necesario para impulsarla no reside exclusivamente en la institución escolar. Familias, asociaciones, profesionales, entidades sociales, mediadores interculturales, antiguo alumnado o personas referentes del barrio pueden aportar **experiencias**, **capacidades** y **perspectivas** que enriquecen la vida del centro.

En el proyecto **"Semillas de Cambio"**, este liderazgo adquiere una dimensión especialmente significativa. La comunidad gitana cuenta con referentes educativos, culturales, sociales y profesionales cuya participación puede contribuir **a ampliar las expectativas del alumnado y fortalecer el vínculo entre la escuela y su entorno**. Incorporar estas voces favorece una representación más diversa de la realidad y ayuda a construir una imagen de la comunidad gitana alejada de enfoques centrados exclusivamente en las dificultades.

No se trata de invitar a personas externas únicamente para impartir charlas o participar en celebraciones concretas. **El liderazgo comunitario implica establecer relaciones estables, donde la colaboración forme parte de la planificación del centro y responda a objetivos educativos definidos**. La presencia de agentes comunitarios puede enriquecer proyectos de aprendizaje, acompañar procesos de transición entre etapas, participar en actividades de orientación académica o colaborar en iniciativas relacionadas con la convivencia y la participación escolar.

Esta forma de entender la comunidad transforma el papel del alumnado. Niños, niñas y jóvenes dejan de ocupar una posición exclusivamente receptora para asumir **responsabilidades**, participar en la **toma de decisiones** y contribuir activamente a la mejora de su entorno. Promover el liderazgo del alumnado significa ofrecer **oportunidades** para que desarrollen iniciativa, capacidad de organización, pensamiento crítico y compromiso con la comunidad educativa.

Condiciones que favorecen el liderazgo comunitario

Un centro comprometido con el liderazgo comunitario busca generar relaciones continuadas con su entorno. Algunas **actuaciones** que favorecen esta cultura son:

- Incorporar personas referentes de la comunidad en proyectos de aula y actividades curriculares.
- Establecer alianzas con asociaciones, entidades socioeducativas y recursos del territorio.
- Crear espacios donde alumnado y familias puedan participar en el diseño de iniciativas del centro.
- Visibilizar trayectorias educativas y profesionales diversas que amplíen los horizontes del alumnado.
- Favorecer proyectos de aprendizaje vinculados a necesidades o retos de la comunidad.

Estas acciones adquieren mayor impacto cuando dejan de depender de iniciativas individuales y pasan a formar parte de la planificación educativa del centro.



Un ejemplo inspirador

Un instituto detecta que parte del alumnado muestra escaso interés por continuar sus estudios tras la Educación Secundaria Obligatoria. En lugar de organizar una única jornada de orientación, el centro pone en marcha un programa anual en colaboración con entidades del barrio y profesionales gitanos de diferentes ámbitos, sanidad, educación, administración pública, emprendimiento, cultura y formación profesional.

A lo largo del curso, estas personas participan en encuentros con el alumnado, colaboran en proyectos de aula y comparten sus experiencias académicas y laborales. Paralelamente, se organizan conversaciones con familias para abordar las distintas opciones formativas y resolver dudas sobre el acceso a estudios postobligatorios.

La iniciativa no pretende ofrecer modelos únicos de éxito, sino ampliar las posibilidades que el alumnado conoce y favorecer que cada estudiante pueda construir su propio proyecto a partir de información, referentes cercanos y experiencias reales.

El liderazgo comunitario no sustituye la responsabilidad de la escuela, la fortalece. Cuando el centro reconoce el potencial educativo de su entorno y genera espacios de colaboración estables, amplía las oportunidades de aprendizaje y contribuye a construir una comunidad más participativa, cohesionada y comprometida con la educación.

2.8. Altas expectativas y cultura de éxito educativo.

Las **expectativas** que un centro educativo proyecta sobre su alumnado influyen de manera significativa en sus oportunidades de aprendizaje y en la construcción de sus trayectorias escolares. Estas aspiraciones no siempre se expresan de

forma explícita. Se reflejan en las **decisiones cotidianas**, en el tipo de **tareas** que se proponen, en el nivel de **exigencia académica**, en la forma de ofrecer **apoyo**, en las oportunidades de **participación** o en los **mensajes** que el alumnado recibe acerca de sus posibilidades de futuro.

Hablar de **altas expectativas** no significa exigir los mismos resultados a todas las personas ni ignorar las diferentes circunstancias que pueden influir en el aprendizaje. Significa asumir que el potencial de aprendizaje no está determinado por el origen, la identidad cultural o las circunstancias personales del alumnado. La función del centro consiste en generar las condiciones necesarias para que cada estudiante pueda avanzar, afrontar nuevos retos y desarrollar plenamente sus capacidades. Esta mirada desplaza el foco desde las limitaciones hacia el **potencial de desarrollo de cada estudiante**.

En ocasiones, las expectativas se construyen desde el planteamiento de experiencias previas, **indicadores estadísticos** o **ideas preconcebidas** sobre determinados grupos sociales. Cuando esto ocurre, existe el riesgo de que algunas decisiones educativas se adopten condicionadas por **anticipaciones** sobre el rendimiento, la continuidad escolar o las posibilidades de éxito del alumnado. Estas situaciones pueden traducirse en una menor exigencia académica, una orientación más limitada o una reducción de las oportunidades para asumir retos y responsabilidades.

En el caso del alumnado gitano, mantener altas expectativas implica que las decisiones sobre promoción, orientación académica, participación en proyectos o acceso a determinadas oportunidades se fundamenten en el **conocimiento individual de cada estudiante**. Su trayectoria educativa debe valorarse desde sus capacidades, intereses, progresos y necesidades, evitando que las decisiones estén condicionadas por estereotipos o generalizaciones asociados a su pertenencia cultural.

Las altas expectativas se relacionan con la forma en que el **profesorado** acompaña el aprendizaje. Ofrecer ayuda cuando es necesaria, proporcionar una retroalimentación orientada a la mejora, reconocer los avances y plantear

desafíos ajustados al nivel de cada estudiante son actuaciones que refuerzan la confianza y favorecen la autonomía. Del mismo modo, comunicar expectativas elevadas implica creer que el esfuerzo, el acompañamiento y las oportunidades pueden modificar las trayectorias educativas.

Altas expectativas: qué son y qué no son

No significa…	Significa…
Esperar que todo el alumnado alcance los mismos resultados.	Confiar en que cada estudiante puede progresar y desarrollar al máximo sus capacidades.
Rebajar la exigencia para evitar el fracaso.	Mantener retos académicos ambiciosos, ajustando los apoyos cuando sea necesario.
Basar las decisiones en intuiciones o estereotipos.	Tomar decisiones fundamentadas en el conocimiento individual del alumnado y en evidencias educativas.
Entender el error como una falta de capacidad.	Considerar el error una oportunidad para aprender y mejorar.

Altas expectativas, IRASC Formación 2026

Construir una cultura de altas expectativas supone revisar las decisiones cotidianas del centro con una pregunta permanente: **¿estamos ofreciendo a este alumno o alumna las mismas oportunidades para aprender, participar y proyectar su futuro que ofreceríamos a cualquier otro estudiante?** La respuesta a esa pregunta orienta muchas de las decisiones que definen una escuela verdaderamente inclusiva y comprometida con la equidad.

Preguntas para la reflexión del centro

Revisar las expectativas educativas implica analizar cómo se traducen en la práctica cotidiana. Algunas **preguntas** pueden orientar este proceso:

- ¿Todo el alumnado tiene acceso a propuestas de aprendizaje exigentes y estimulantes?
- ¿Las decisiones sobre orientación, promoción o participación se apoyan en evidencias individuales o pueden estar condicionadas por expectativas previas?
- ¿El profesorado ofrece una retroalimentación que anima a mejorar y perseverar ante las dificultades?
- ¿Se reconocen los avances y el esfuerzo con la misma atención que los resultados académicos?

Los principios desarrollados en este capítulo ofrecen el marco desde el que se entiende la inclusión educativa en el proyecto **Semillas de Cambio***. Sin embargo, mejorar la respuesta educativa requiere un paso previo: comprender la realidad de cada centro y reconocer tanto sus fortalezas como las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje.*

Las herramientas que se presentan a continuación surgen del análisis de experiencias impulsadas por centros educativos participantes en el proyecto y han sido diseñadas para facilitar procesos de reflexión, planificación y mejora adaptables a contextos diversos.

3. Diagnóstico del contexto.

Toda actuación educativa resulta más eficaz cuando parte de un conocimiento riguroso del contexto en el que va a desarrollarse. Antes de diseñar nuevas actuaciones, incorporar metodologías o poner en marcha planes de mejora, es necesario comprender **cómo funciona el centro**, cuáles son sus **fortalezas**, qué **barreras** pueden estar limitando la participación y el aprendizaje del alumnado y qué **oportunidades** existen para seguir avanzando hacia una educación más inclusiva.

El **diagnóstico** constituye, por tanto, el punto de partida de cualquier proceso de transformación educativa. Su finalidad no es clasificar centros, comparar resultados ni identificar déficits, sino generar **información útil** que permita tomar decisiones fundamentadas y ajustadas a la realidad de cada comunidad educativa.

En el marco de **"Semillas de Cambio"**, el diagnóstico se plantea desde un enfoque participativo. La información no debe proceder exclusivamente del equipo directivo o del profesorado. La mirada del alumnado, de las familias, de los equipos de orientación, de los profesionales de la mediación intercultural y de otros agentes comunitarios aporta elementos imprescindibles para **comprender el funcionamiento cotidiano del centro** y detectar aspectos que, desde una única perspectiva, podrían pasar desapercibidos.

Este enfoque invita a ampliar el objeto de análisis. Las **dificultades educativas** no pueden interpretarse únicamente a partir de indicadores como el absentismo, el rendimiento académico o la promoción de curso. Resulta igualmente importante observar el **clima escolar**, **las relaciones entre iguales**, la **participación en la vida del centro**, las **expectativas del profesorado** hacia el alumnado o la **representación de la diversidad** en el currículo. También conviene analizar cómo se organizan los apoyos, cómo se establece la **comunicación con las familias** y si existen **prácticas institucionales** que, de forma intencionada o no, puedan generar situaciones de desigualdad. La

combinación de todos estos elementos ofrece una comprensión más completa del funcionamiento del centro.

Un **diagnóstico de calidad** busca formular preguntas que ayuden a comprender mejor el contexto y orienten la toma de decisiones. Esto implica analizar tanto las **barreras** que limitan la participación y el aprendizaje como aquellas **prácticas** que ya están generando resultados positivos y pueden fortalecerse o extenderse a otros ámbitos del centro.

Por este motivo, las herramientas que se presentan en este capítulo combinan **indicadores cuantitativos y cualitativos**, incorporan diferentes fuentes de información y favorecen procesos de reflexión compartida. Su finalidad es facilitar que cada centro construya un **diagnóstico propio**, identifique sus prioridades de mejora y disponga de una base sólida para planificar las estrategias que se desarrollan en los capítulos siguientes.

¿Qué aspectos conviene analizar?

El diagnóstico propuesto en esta guía se organiza en torno a **ocho ámbitos de análisis** que permiten obtener una visión amplia del funcionamiento del centro:

- Realidad sociocultural del contexto educativo.
- Relación entre el centro y las familias.
- Clima escolar y convivencia.
- Participación del alumnado y de las familias en la vida del centro.
- Expectativas docentes y cultura escolar.
- Procesos de absentismo, transición y continuidad educativa.
- Segregación escolar y posibles sesgos institucionales.
- Barreras organizativas, curriculares, comunicativas y relacionales que puedan dificultar la inclusión.

Cada uno de estos ámbitos incorpora herramientas específicas de observación, reflexión y análisis que podrán utilizarse de forma independiente o como parte de un proceso global de autoevaluación del centro. El objetivo es disponer de información relevante que facilite la toma de decisiones y la mejora continua.

3.1. Análisis de la realidad sociocultural del contexto educativo.

Comprender la **realidad sociocultural** en la que se sitúa un centro educativo constituye el primer paso para diseñar respuestas ajustadas a las necesidades de su comunidad. Este análisis no pretende elaborar un perfil de las familias ni clasificar al alumnado en función de su origen o de sus circunstancias personales. Su finalidad es **conocer el contexto desde una perspectiva educativa**, identificando aquellos factores que pueden influir en la participación, el aprendizaje y la relación entre la escuela y su entorno.

Cada centro desarrolla su labor en un contexto único. La composición de la comunidad educativa, la historia del barrio o municipio, los recursos disponibles, el tejido asociativo o las relaciones establecidas con las familias generan escenarios muy diferentes. Por este motivo, las **decisiones organizativas y pedagógicas** resultan más eficaces cuando se apoyan en un conocimiento actualizado de esa **realidad** y no en percepciones generales o ideas preconcebidas.

En el caso del alumnado gitano, este análisis adquiere un valor especial. Con frecuencia, determinadas interpretaciones sobre las trayectorias educativas se apoyan en **explicaciones simplificadas** que atribuyen las dificultades exclusivamente a factores culturales o familiares. Una aproximación rigurosa invita a ampliar la mirada e incorporar otros elementos, como las **características del entorno**, la **historia de las relaciones** entre la comunidad y las instituciones educativas, la disponibilidad de **recursos socioeducativos**, las oportunidades de participación o las **barreras** que puedan estar condicionando el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Conocer el contexto también facilita identificar **fortalezas** sobre las que construir nuevas iniciativas. La presencia de asociaciones, entidades sociales, profesionales de la mediación intercultural, referentes comunitarios, espacios culturales o proyectos de colaboración constituye un activo que puede enriquecer la **vida del centro** y promover la **creación de redes de apoyo**. Un diagnóstico útil no se limita a detectar necesidades; también reconoce recursos,

capacidades y experiencias que pueden convertirse en aliados para impulsar procesos de mejora.

¿Qué conviene analizar?

Ámbito	Preguntas orientativas
Características del entorno	¿Qué rasgos sociales, culturales y económicos definen el contexto del centro?
Comunidad educativa	¿Cómo es la diversidad presente en el alumnado y en las familias?
Recursos comunitarios	¿Qué asociaciones, servicios o entidades colaboran con el centro o podrían hacerlo?
Participación comunitaria	¿Existen espacios estables de colaboración con las familias y la comunidad?
Fortalezas del entorno	¿Qué recursos, iniciativas o experiencias pueden incorporarse a la vida escolar?
Barreras identificadas	¿Qué factores externos pueden estar dificultando la participación o la continuidad educativa?

Ámbitos y preguntas orientativas, IRASC Formación 2026

Para la reflexión del equipo educativo

- ¿El conocimiento que el centro tiene de su comunidad se basa en información actualizada o en percepciones heredadas?
- ¿Se identifican las fortalezas del entorno con la misma atención que las necesidades?
- ¿Qué agentes comunitarios participan actualmente en la vida del centro? ¿Quiénes podrían incorporarse?
- ¿Las decisiones educativas tienen en cuenta la realidad del contexto sin reducir al alumnado a esa realidad?
- ¿Existen espacios de diálogo que permitan conocer cómo perciben las familias la relación con la escuela?

Idea clave

Conocer el contexto no significa explicar el alumnado a partir de él. Significa comprender mejor las condiciones en las que aprende para tomar decisiones educativas más ajustadas, fortalecer la colaboración con la comunidad y aprovechar los recursos existentes como parte del proceso educativo.

3.2. Análisis de la relación entre el centro educativo y las familias.

La **relación entre el centro educativo y las familias** constituye uno de los principales indicadores de una comunidad educativa inclusiva. Cuando existe **confianza**, **comunicación** y **reconocimiento mutuo**, resulta más sencillo acompañar las trayectorias educativas del alumnado, prevenir dificultades y construir respuestas compartidas.

Sin embargo, la participación familiar no depende únicamente de la **disposición de las familias**. Está **condicionada** por la manera en que el propio **centro** organiza los espacios de encuentro, comunica la información y favorece la implicación de la comunidad educativa.

Analizar esta dimensión implica ir más allá de contabilizar la asistencia a reuniones o actividades. El objetivo es comprender la **calidad de la relación** que el centro mantiene con las familias, identificar qué facilita la participación y detectar aquellas **barreras** (**organizativas, comunicativas o relacionales**) que pueden estar limitando una colaboración más estrecha.

En el caso de las familias gitanas, este análisis adquiere un valor añadido. Las experiencias previas con el sistema educativo, la percepción de acogida, el reconocimiento de la diversidad cultural o las oportunidades reales de participación pueden influir en el vínculo que las familias establecen con la escuela. Por ello, resulta especialmente importante generar espacios donde la **comunicación** sea **bidireccional** y las familias puedan sentirse escuchadas, respetadas y partícipes de la vida del centro.

Para todo esto, debemos hacernos una pregunta: ***¿En qué punto se encuentra nuestro centro?***

La siguiente escala facilita realizar una primera reflexión sobre el **grado de desarrollo** de la relación entre el centro y las familias.

Nivel	¿Cómo suele manifestarse?
1. Comunicación puntual	El contacto con las familias se produce principalmente para transmitir información administrativa o abordar incidencias relacionadas con el alumnado.
2. Información compartida	Existen canales de comunicación estables y accesibles, aunque la participación de las familias continúa siendo mayoritariamente receptiva.
3. Colaboración	Las familias participan en algunas actividades educativas, proyectos o espacios de encuentro promovidos por el centro.
4. Participación	Las familias colaboran de forma habitual en iniciativas del centro y sus aportaciones son tenidas en cuenta en diferentes ámbitos de la vida escolar.
5. Corresponsabilidad	Centro, familias y comunidad educativa planifican, desarrollan y evalúan conjuntamente determinadas actuaciones, compartiendo objetivos y responsabilidades.

Grado de desarrollo, IRASC Formación 2026

Es importante señalar que **un mismo centro** puede situarse en **niveles diferentes según la etapa educativa, los grupos o las iniciativas desarrolladas**. El propósito de esta escala no es clasificar a los centros, sino ayudar a identificar fortalezas y áreas de mejora.

Aspectos a los que prestar atención

Antes de diseñar nuevas actuaciones, resulta útil reflexionar sobre **cuestiones** como las siguientes:

- ¿Las familias reciben información de forma clara, accesible y por diferentes canales?
- ¿Existen espacios donde puedan expresar propuestas, inquietudes o necesidades?
- ¿La participación se limita a actividades puntuales o forma parte de la vida habitual del centro?
- ¿Las reuniones y actividades tienen en cuenta la disponibilidad, los horarios y las distintas realidades familiares?
- ¿El centro reconoce y aprovecha los conocimientos, experiencias y capacidades que aportan las familias?
- ¿La acogida de nuevas familias facilita que conozcan el funcionamiento del centro y se sientan parte de la comunidad educativa desde el inicio?

Recuerda

Una participación familiar significativa no se mide únicamente por el número de personas que asisten a una reunión. Se refleja, sobre todo, en la calidad de las relaciones, en la confianza construida a lo largo del tiempo y en la capacidad del centro para generar espacios donde todas las familias encuentren oportunidades reales de implicarse en la educación de sus hijos e hijas.

3.3 Análisis del clima escolar y la convivencia.

El **clima escolar** es el resultado de las relaciones que se construyen cada día dentro del centro educativo. Se refleja en la manera en que alumnado, profesorado, familias y resto de la comunidad educativa interactúan, resuelven los conflictos, participan en la vida escolar y experimentan el **sentimiento de pertenencia**. Un **clima positivo** favorece el aprendizaje, la motivación y el bienestar; un **clima deteriorado** puede generar desafección, conflictos recurrentes y una menor participación.

Analizar el clima escolar requiere ir más allá de los registros de incidencias o de las medidas disciplinarias. Muchos **aspectos** que influyen en la convivencia no aparecen reflejados en documentos oficiales, pero sí **pueden observarse en la vida cotidiana del centro**: quién participa, quién permanece al margen, cómo se gestionan las diferencias o qué espacios generan relaciones de confianza.

En una escuela comprometida con la inclusión, el análisis del clima escolar también debe incorporar la **prevención** de cualquier forma de discriminación. Observar si todo el alumnado se siente reconocido, respetado y con las mismas oportunidades para participar permite identificar barreras que, en muchas ocasiones, permanecen invisibles hasta que se analizan de forma intencionada.

Para ello, podemos hacer uso de un **mapa** para observar la convivencia. Más que buscar respuestas inmediatas, este ejercicio propone detenerse a observar la **vida cotidiana del centro** desde diferentes perspectivas.

- **Observar**.

Prestar atención a aquello que sucede de forma **habitual**:

  - ¿Cómo son las relaciones entre el alumnado dentro y fuera del aula?
  - ¿Quiénes participan con mayor frecuencia en actividades, debates o responsabilidades?
  - ¿Existen estudiantes que permanecen sistemáticamente al margen de los grupos?

- ¿Qué espacios del centro favorecen la convivencia y cuáles generan más conflictos?

- **Escuchar**.

Incorporar la **percepción** de las distintas personas que forman parte de la comunidad educativa:

- ¿El alumnado siente que puede expresar sus opiniones con libertad y respeto?
- ¿Las familias perciben el centro como un espacio cercano y accesible?
- ¿El profesorado comparte una visión común sobre la convivencia?
- ¿Los conflictos se convierten en oportunidades para aprender o se abordan únicamente desde la sanción?

- **Revisar**.

Contrastar las observaciones con la información disponible en el centro:

- Plan de convivencia y protocolos de actuación.
- Registros de incidencias y medidas adoptadas.
- Resultados de cuestionarios o evaluaciones sobre convivencia.
- Participación del alumnado en órganos de representación.
- Actuaciones de mediación, tutoría o educación emocional desarrolladas durante el curso.

Una señal que merece atención

Cuando determinados grupos de alumnado participan menos en la vida del centro, ocupan siempre los mismos espacios, apenas asumen responsabilidades o manifiestan sentirse poco representados, conviene analizar qué factores pueden estar influyendo en esa situación. En ocasiones, estas diferencias no responden a una falta de interés, sino a dinámicas de funcionamiento, expectativas o barreras relacionales que pueden revisarse y transformarse.

Pregunta para el equipo educativo

Si una alumna o un alumno llegara por primera vez al centro, ¿qué experiencias cotidianas le harían sentir que forma parte de la comunidad educativa desde el primer día?

La respuesta a esta pregunta ofrece una información muy valiosa sobre el clima escolar que el centro construye y sobre aquellos aspectos que todavía pueden fortalecerse para favorecer una convivencia más inclusiva.

3.4. Análisis de la participación del alumnado y de las familias en la vida del centro.

La **participación** constituye uno de los indicadores más visibles de una escuela inclusiva. Cuando alumnado y familias encuentran **espacios** donde expresar sus opiniones, asumir responsabilidades y contribuir a la vida del centro, aumenta el sentimiento de pertenencia y se fortalecen los vínculos entre todos los miembros de la comunidad educativa. Participar significa formar parte de los procesos educativos de manera activa, con capacidad para **aportar ideas**, **colaborar en la toma de decisiones** y **contribuir a la mejora** colectiva.

En ocasiones, la participación se identifica únicamente con la asistencia a reuniones, actividades o celebraciones escolares. Sin embargo, una participación significativa va mucho más allá. Se refleja en la posibilidad de que el alumnado intervenga en la **organización de proyectos**, que las familias compartan **conocimientos** y **experiencias**, que existan **espacios estables de consulta** y que las **decisiones** relevantes incorporen diferentes voces.

Desde una perspectiva intercultural, resulta especialmente importante preguntarse quién participa, cómo lo hace y qué condiciones ofrece el centro

para que esa participación sea posible. Cuando siempre intervienen las mismas personas o determinados grupos permanecen al margen de forma continuada, conviene analizar si existen **barreras** relacionadas con la organización, los horarios, los canales de comunicación, las expectativas o la propia cultura de participación del centro.

Imaginemos un **semáforo** que nos invite a reflexionar sobre las prácticas:

🟢 **Prácticas consolidadas**.

Estas situaciones indican que **la participación forma parte de la cultura del centro**.

- El alumnado dispone de espacios donde expresar propuestas y participar en decisiones que afectan a la vida escolar.
- Las familias colaboran en proyectos educativos, actividades o iniciativas comunitarias de forma habitual.
- Existen diferentes formas de participar, adaptadas a las posibilidades y circunstancias de cada familia.
- Las aportaciones realizadas por alumnado y familias tienen un impacto visible en el funcionamiento del centro.

🟡 **Aspectos en desarrollo**.

Son prácticas que existen, pero pueden **fortalecerse**.

- La participación depende de iniciativas puntuales o de determinadas personas.
- Los canales de comunicación funcionan correctamente, aunque no siempre generan diálogo.
- Algunas familias participan con frecuencia, mientras que otras apenas encuentran espacios para implicarse.
- El alumnado colabora en determinadas actividades, pero interviene poco en la planificación o evaluación de proyectos.

🔴 **Aspectos que conviene revisar**.

Estas situaciones pueden estar limitando una participación inclusiva.

- Las reuniones tienen un carácter principalmente informativo y ofrecen escasas oportunidades para el intercambio de ideas.
- Siempre participan las mismas familias o el mismo grupo de alumnado.
- La organización de actividades dificulta la asistencia de parte de la comunidad educativa.
- Las propuestas realizadas por alumnado o familias apenas se incorporan a la vida del centro.
- La participación se entiende como una colaboración puntual y no como un elemento estructural del proyecto educativo.

La calidad de la participación no depende del número de actividades organizadas, sino del **grado de influencia que alumnado y familias** tienen en la construcción de la vida escolar. Una comunidad educativa participativa es aquella en la que las personas sienten que su opinión cuenta, que sus conocimientos son valorados y que pueden contribuir, desde diferentes formas de implicación, a mejorar el centro.

3.5. Análisis de las expectativas docentes y la cultura escolar.

Las **expectativas** que un centro educativo proyecta sobre su alumnado rara vez aparecen escritas en un documento. Sin embargo, están presentes en numerosas **decisiones** que se toman cada día: en el tipo de actividades que se proponen, en las responsabilidades que se asignan, en la forma de ofrecer ayuda, en las orientaciones académicas o en los mensajes, explícitos e implícitos, que el alumnado recibe sobre sus posibilidades de éxito.

Estas decisiones suelen adoptarse de **manera natural**, sin intención de generar **desigualdades**. Precisamente por ello, revisar las expectativas docentes constituye un ejercicio de reflexión profesional. No se trata de cuestionar el

compromiso del profesorado, sino de **analizar si determinadas prácticas pueden estar condicionadas** por experiencias previas, interpretaciones generalizadas o creencias que, sin ser conscientes de ello, terminan influyendo en las oportunidades educativas que recibe el alumnado.

La **cultura escolar** también desempeña un papel relevante. Cada centro transmite una determinada manera de entender el aprendizaje, el esfuerzo, la participación o el éxito académico. Esa cultura se construye a través de **normas**, **rutinas**, **conversaciones** y **decisiones compartidas**. Analizarla facilita comprobar si los principios de inclusión y equidad que aparecen en los documentos institucionales se reflejan también en la práctica cotidiana.

Cuando las expectativas hablan sin palabras…

En muchas ocasiones, las expectativas no se expresan directamente. Se manifiestan a través de **pequeñas decisiones que pasan desapercibidas** porque forman parte de la rutina escolar.

Conviene detenerse a observar cuestiones como estas:

- ¿Qué alumnado suele asumir responsabilidades dentro del aula o del centro?
- ¿A quién se anima con mayor frecuencia a participar en concursos, proyectos o actividades de representación?
- ¿Cómo se distribuyen las oportunidades para asumir retos académicos?
- ¿Qué tipo de retroalimentación recibe el alumnado cuando encuentra dificultades?
- ¿Las orientaciones académicas responden al potencial y a los intereses de cada estudiante o pueden estar condicionadas por expectativas previas?

Ninguna de estas situaciones, considerada de forma aislada, permite extraer conclusiones. Sin embargo, cuando determinados **patrones** se repiten de manera sistemática, pueden ofrecer información relevante sobre la cultura del centro y sobre las oportunidades que se generan para todo el alumnado.

¿Qué patrones o creencias merece la pena revisar?

Es habitual pensar que…	Una mirada inclusiva propone…
Reducir la exigencia facilita el aprendizaje.	Mantener objetivos ambiciosos ofreciendo los apoyos necesarios para alcanzarlos.
El interés por continuar estudiando depende principalmente del contexto familiar.	Las expectativas también se construyen en la escuela, a través de las oportunidades, el acompañamiento y los referentes que encuentra el alumnado.
Hay estudiantes que prefieren no asumir responsabilidades.	Antes de llegar a esa conclusión conviene analizar si todos han tenido las mismas oportunidades para participar y desarrollar su liderazgo.
La orientación académica debe ser prudente para evitar frustraciones.	La orientación debe partir del conocimiento individual de cada estudiante y abrir el mayor número posible de opciones para su proyecto de vida.

Creencias, IRASC Formación 2026

Revisar las **expectativas docentes** no significa dudar de la profesionalidad del equipo educativo. Significa asumir que todas las personas interpretamos la realidad desde nuestras **experiencias** y que la **reflexión compartida** facilita identificar prácticas que, con pequeños cambios, pueden ampliar las oportunidades de aprendizaje, participación y continuidad educativa del alumnado.

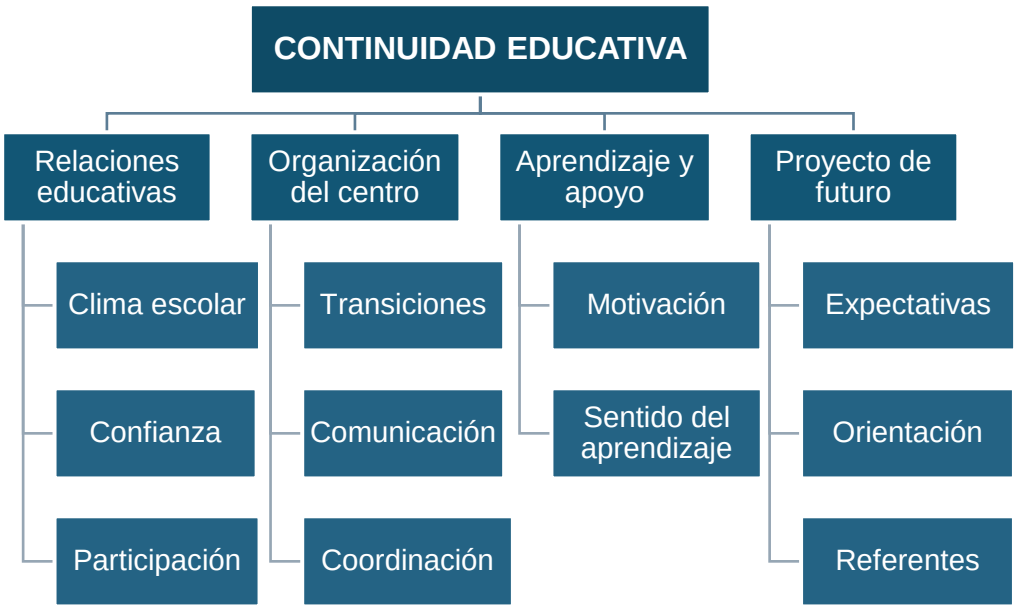
3.6. Análisis de los procesos de absentismo, transición y continuidad.

Las **trayectorias educativas** no se construyen a partir de un único acontecimiento. La asistencia regular, el paso entre etapas educativas y la

continuidad en los estudios son el resultado de múltiples factores que interactúan entre sí a lo largo del tiempo. Analizar estos procesos exige **abandonar explicaciones simples y observar la realidad desde una perspectiva más amplia**.

Con frecuencia, el absentismo o el abandono escolar se interpretan como decisiones individuales o familiares. Sin embargo, la evidencia muestra que estas situaciones suelen responder a una combinación de elementos **personales**, **sociales**, **económicos**, **organizativos** y **educativos**. Del mismo modo, las **transiciones entre etapas**, especialmente el paso de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria y la continuidad hacia estudios postobligatorios, representan momentos especialmente sensibles, en los que el acompañamiento del centro puede resultar decisivo.

En el marco de ***Semillas de Cambio***, este análisis **se orienta a identificar aquellos factores sobre los que el centro educativo puede actuar**. El objetivo es comprender cómo determinados procesos pueden promover o dificultar la continuidad educativa y qué medidas contribuyen a reforzar el vínculo del alumnado con la escuela.



Continuidad educativa, IRASC Formación 2026

Este esquema recuerda que las trayectorias escolares se ven influenciadas por factores diversos y que, en muchos casos, **pequeñas mejoras** en varios ámbitos pueden tener un impacto mayor que una intervención aislada.

Revisiones útiles

Antes de atribuir una situación de absentismo o de discontinuidad educativa a causas externas al centro, puede resultar útil analizar cuestiones como las siguientes:

- ¿Existen procedimientos específicos para acompañar al alumnado en los cambios de etapa?
- ¿La información entre centros y equipos docentes se comparte de manera coordinada?
- ¿El alumnado dispone de personas adultas de referencia durante los momentos de transición?
- ¿Las familias conocen las diferentes opciones formativas y reciben orientación suficiente para tomar decisiones informadas?
- ¿El centro identifica de forma temprana cambios en la asistencia, la motivación o la participación antes de que aparezcan situaciones de mayor complejidad?

Recuerda

El absentismo constituye un indicador que merece atención, pero no explica por sí mismo lo que está ocurriendo. Centrar el análisis únicamente en el número de faltas de asistencia puede ocultar otros aspectos relevantes, como la pérdida progresiva del vínculo con la escuela, la disminución de la participación o la falta de expectativas sobre la continuidad educativa. Comprender estos procesos desde una perspectiva amplia facilita la adopción de respuestas más ajustadas y preventivas.

3.7. Análisis de la segregación escolar y de los posibles sesgos institucionales.

Ningún centro educativo decide conscientemente **ofrecer menos oportunidades a una parte de su alumnado**. Sin embargo, **algunas decisiones organizativas** pueden producir ese efecto cuando no se analizan desde una perspectiva de equidad. Avanzar hacia una **educación inclusiva** requiere incorporar una mirada que permita revisar cómo se distribuyen las oportunidades de aprendizaje, participación y reconocimiento dentro del propio centro.

Toda organización educativa desarrolla **dinámicas** y **procedimientos** que conviene revisar periódicamente para comprobar si siguen respondiendo a los principios de equidad e inclusión que orientan su proyecto educativo. Esta revisión **constituye una oportunidad para fortalecer las prácticas del centro y ampliar las oportunidades de aprendizaje y participación de todo el alumnado**. En este sentido, la segregación no hace referencia únicamente a la **distribución del alumnado** entre distintos centros. También puede manifestarse en **decisiones internas** que, de manera continuada, **limitan la participación** de algunos estudiantes en determinadas experiencias educativas o reducen sus oportunidades de desarrollo. Detectar estas situaciones constituye un paso imprescindible para poder transformarlas.

¿En qué ámbitos conviene detenerse?

Muchas de estas situaciones **no responden a decisiones aisladas**, sino a **prácticas que se incorporan con naturalidad al funcionamiento cotidiano del centro**. Precisamente por ello, resulta útil revisarlas periódicamente.

Puede ser útil revisar **aspectos** como los siguientes:

- ✓ Los criterios utilizados para formar grupos, organizar apoyos o realizar desdobles.
- ✓ La participación del alumnado en proyectos de innovación, actividades complementarias o programas de enriquecimiento.

- ✓ La asignación de responsabilidades dentro del aula o del centro.
- ✓ Las recomendaciones realizadas durante los procesos de orientación académica y profesional.
- ✓ La representación de la diversidad en los materiales didácticos, los espacios comunes y las actividades escolares.
- ✓ Los procedimientos establecidos para detectar y abordar situaciones de discriminación o exclusión.

Ninguna de estas prácticas constituye, por sí misma, un indicador de desigualdad. Lo relevante es analizar si, de forma reiterada, determinadas decisiones terminan generando **oportunidades diferentes** para unos grupos de alumnado respecto a otros.

¿Cómo podemos revisar las decisiones del centro?



Decisiones del centro, IRASC Formación 2026

Este recorrido puede utilizarse en **reuniones de ciclo, equipos docentes o comisiones de coordinación** para revisar decisiones habituales desde una perspectiva de mejora continua.

Señales de una organización inclusiva

- Que los criterios de organización y funcionamiento sean conocidos, transparentes y compartidos.
- Que las oportunidades de participación, liderazgo y representación estén abiertas a todo el alumnado.
- Que las decisiones de orientación académica respondan al recorrido individual de cada estudiante.
- Que los materiales y proyectos del centro reflejen la diversidad presente en la comunidad educativa.
- Que existan espacios de reflexión donde el profesorado pueda revisar colectivamente sus prácticas y decisiones organizativas.

3.8. Identificación de barreras organizativas, curriculares, comunicativas y relacionales.

Las barreras para la inclusión no siempre son visibles. En muchas ocasiones forman parte del **funcionamiento habitual del centro** y, precisamente por ello, pasan desapercibidas.

Algunas resultan **fácilmente identificables**; otras permanecen **ocultas** porque forman parte de rutinas consolidadas o de formas habituales de organización. Pueden aparecer en la **organización escolar**, en la **planificación de las actividades**, en los **materiales utilizados**, en la **comunicación con las familias**, en la **distribución de los apoyos** o en las **relaciones** que se establecen dentro de la comunidad educativa. Detectarlas constituye el primer paso para orientar actuaciones de mejora ajustadas a la realidad de cada centro.

Casos cotidianos que pueden surgir…

- **Caso 1. La reunión a la que casi nadie asiste**.

El centro organiza periódicamente reuniones con las familias para informar sobre la evolución del curso. La asistencia suele ser baja y, cada año, participan prácticamente las mismas personas.

Antes de concluir que existe falta de interés, conviene preguntarse:

- ¿Los horarios facilitan la asistencia?
- ¿La convocatoria utiliza canales accesibles para todas las familias?
- ¿Las reuniones favorecen el diálogo o se limitan a transmitir información?
- ¿Las familias perciben que sus aportaciones pueden influir en la vida del centro?

- **Caso 2. Siempre participan los mismos**.

En actividades complementarias, concursos, proyectos o representaciones del centro aparecen habitualmente los mismos perfiles de alumnado.

La reflexión puede orientarse hacia cuestiones como:

- ¿Cómo se selecciona al alumnado?
- ¿Todo el alumnado conoce las oportunidades existentes?
- ¿Se generan apoyos para que cualquier estudiante pueda participar?
- ¿Existen expectativas diferentes sobre quién puede asumir determinados retos?

- **Caso 3. Una actividad para todos… que no todos pueden realizar**.

El profesorado diseña una actividad con el mismo formato, el mismo tiempo y la misma forma de participación para todo el grupo. Aunque la propuesta es común, parte del alumnado encuentra dificultades para seguir el ritmo o demostrar lo que sabe.

Puede ser útil revisar:

- La variedad de formas de acceso a la información.
- Las opciones para participar y expresar el aprendizaje.
- La flexibilidad de la actividad.
- La incorporación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

- **Caso 4. El problema siempre parece estar fuera del centro**.

Ante determinadas dificultades escolares, las explicaciones se centran de forma recurrente en factores externos: el contexto familiar, la situación socioeconómica o las características personales del alumnado.

Una mirada inclusiva invita a ampliar el análisis:

- ¿Qué aspectos del funcionamiento del centro también pueden estar influyendo?
- ¿Existen decisiones organizativas que podrían revisarse?
- ¿Qué prácticas están funcionando bien y podrían extenderse?
- ¿Qué cambios dependen directamente de la comunidad educativa?

Analizar estas cuestiones ayuda a identificar qué aspectos dependen directamente del centro y cuáles pueden convertirse en oportunidades de mejora.

Reflexiona

Las barreras no siempre desaparecen incorporando nuevas actuaciones. En muchas ocasiones basta con revisar procedimientos, flexibilizar la organización o modificar pequeñas decisiones que condicionan la participación del alumnado. Observar el centro desde esta perspectiva facilita identificar oportunidades de mejora que, de otro modo, podrían pasar

Una vez identificadas las principales necesidades del centro, el siguiente paso consiste en seleccionar estrategias que permitan dar respuesta a esas prioridades. Las propuestas que se presentan a continuación se organizan según los ámbitos de mejora que con mayor frecuencia aparecen en los procesos de diagnóstico educativo y pueden adaptarse a las características de cada comunidad escolar.

4. Estrategias metodológicas según las necesidades detectadas.

El diagnóstico realizado en el capítulo anterior permite identificar aquellos aspectos que requieren una **intervención prioritaria** en cada centro educativo. Sin embargo, detectar una necesidad constituye únicamente el punto de partida. El siguiente paso consiste en seleccionar **estrategias que respondan a esa realidad concreta**, teniendo en cuenta los recursos disponibles, las características del alumnado y los objetivos que el centro pretende alcanzar.

No existen actuaciones universales que puedan aplicarse de la misma manera en todos los contextos. Una medida que ofrece buenos resultados en un centro puede necesitar adaptaciones importantes en otro. Por este motivo, las propuestas que se presentan en este capítulo deben entenderse como **herramientas flexibles**, **susceptibles de ajustarse a las características de cada comunidad educativa y de combinarse entre sí**.

Las estrategias se organizan a partir de las **necesidades** que con mayor frecuencia identifican los centros educativos en sus **procesos de autoevaluación**. Cada una de ellas incluye orientaciones para facilitar su puesta en práctica, posibles dificultades que conviene anticipar e indicadores que permitan valorar su desarrollo. El objetivo es generar **cambios coherentes y sostenibles** que contribuyan a mejorar la participación, el aprendizaje y la continuidad educativa del alumnado.

Aunque **cada estrategia responde a una necesidad específica, muchas de ellas mantienen una estrecha relación entre sí**. La mejora de la convivencia influye en la motivación; una mayor participación familiar fortalece el sentido de pertenencia; unas expectativas elevadas favorecen la continuidad educativa; y el reconocimiento de la identidad cultural repercute en la implicación del alumnado. Por este motivo, resulta recomendable interpretar las propuestas de este capítulo como un conjunto de actuaciones complementarias y no como intervenciones independientes.

¿Cómo utilizar este capítulo?

Cada estrategia seguirá la misma estructura para facilitar su consulta y aplicación:

Apartado	Finalidad
Objetivo	Define qué pretende conseguir la estrategia.
¿Cuándo utilizarla?	Ayuda a identificar las situaciones en las que puede resultar más adecuada.
¿En qué contextos funciona especialmente bien?	Describe los escenarios donde suele ofrecer mejores resultados, sin excluir su adaptación a otros contextos.
Pasos para su implementación	Propone una secuencia práctica para ponerla en marcha.
Recursos necesarios	Identifica los apoyos humanos, materiales u organizativos que conviene prever.
Posibles dificultades	Anticipa obstáculos habituales durante la implementación.
Recomendaciones	Ofrece orientaciones para promover el éxito de la estrategia.
Indicadores de éxito	Permite comprobar si la actuación está produciendo los efectos esperados.
Errores frecuentes que conviene evitar	Recoge situaciones habituales que pueden reducir la eficacia de la intervención.

Estructura estrategias, IRASC Formación 2026

Antes de seleccionar una estrategia, conviene volver al diagnóstico realizado en el capítulo anterior y preguntarse qué necesidad resulta prioritaria en ese momento. Actuar sobre demasiados aspectos de forma simultánea puede dificultar el seguimiento y la evaluación de los cambios. En muchos casos, **iniciar el proceso con una o dos actuaciones bien planificadas favorece una**

implementación más sólida y facilita que las mejoras puedan consolidarse y extenderse progresivamente al conjunto del centro.

4.1. Responder a las necesidades del alumnado desde una perspectiva inclusiva.

Las aulas reúnen alumnado con experiencias previas, intereses, ritmos de aprendizaje y formas de participación diversas. Esta realidad exige que la respuesta educativa sea lo suficientemente flexible para **ofrecer oportunidades de aprendizaje a todo el grupo**, evitando que las diferencias individuales se conviertan en barreras para la participación o el progreso. La estrategia que se presenta a continuación ofrece orientaciones para planificar la enseñanza desde una perspectiva inclusiva y adaptar la práctica educativa a las necesidades que puedan surgir en cada contexto.

- **Objetivo.**

  Promover una respuesta educativa que permita atender la diversidad de necesidades presentes en el aula mediante una planificación flexible, accesible y ajustada a las características del alumnado. La finalidad es que **todas las personas dispongan de oportunidades reales** para participar, aprender y progresar, evitando que las diferencias individuales se conviertan en factores de exclusión o limiten las posibilidades de desarrollo.

- **¿Cuándo utilizarla?**

  Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta **situaciones** como las siguientes:

  - Dificultades de participación de parte del alumnado en las actividades del aula.
  - Diferencias significativas en los ritmos o formas de aprendizaje.
  - Escasa implicación de algunos estudiantes en las tareas propuestas.
  - Necesidad de reorganizar los apoyos educativos.

- Actividades que ofrecen pocas alternativas para acceder a los contenidos o demostrar el aprendizaje.
- Procesos de evaluación que no reflejan adecuadamente los progresos del alumnado.

También puede incorporarse de **forma preventiva** al inicio del curso para planificar la enseñanza desde una perspectiva inclusiva y reducir la necesidad de introducir adaptaciones posteriores.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Aunque esta estrategia puede aplicarse en cualquier etapa educativa, resulta especialmente útil en centros con una **elevada diversidad sociocultural**, **aulas con distintos ritmos de aprendizaje** o contextos donde el profesorado pretende revisar **la organización de la enseñanza** para generar una mayor participación.

También ofrece buenos resultados **cuando el centro inicia procesos de mejora relacionados con la inclusión, la reducción del absentismo, el incremento de la motivación o la mejora de la convivencia**, ya que una respuesta educativa ajustada constituye la base sobre la que se apoyan muchas otras actuaciones.

- **Pasos para su implementación**.

1. ***Analizar las necesidades presentes en el aula***.

La planificación comienza con una **observación sistemática** del grupo. Conviene identificar qué actividades generan mayor participación, en qué momentos aparecen dificultades y qué apoyos favorecen el aprendizaje. Esta información puede obtenerse mediante la evaluación continua, la observación directa, las tutorías y la coordinación entre el profesorado.

2. ***Diseñar propuestas flexibles***.

Las situaciones de aprendizaje deben contemplar **diferentes formas de acceder a la información, variadas opciones para participar y distintas maneras de demostrar lo aprendido**. Esta flexibilidad facilita que el alumnado pueda implicarse desde sus capacidades e intereses, manteniendo objetivos comunes para todo el grupo.

3. Coordinar los apoyos educativos.

La respuesta educativa resulta más eficaz cuando existe **coordinación entre el profesorado, el equipo de orientación y otros profesionales** que intervienen en el centro. Compartir información, planificar conjuntamente y revisar las actuaciones favorece intervenciones coherentes y evita respuestas fragmentadas.

4. Realizar un seguimiento continuo.

Las necesidades del alumnado evolucionan a lo largo del curso. Por ello, conviene **revisar periódicamente la eficacia de las medidas adoptadas**, recoger evidencias sobre la participación y el aprendizaje e introducir los ajustes que resulten necesarios.

- **Recursos necesarios**.
    - Espacios de coordinación entre el profesorado.
    - Instrumentos de observación y seguimiento del aprendizaje.
    - Materiales didácticos accesibles y variados.
    - Apoyo del equipo o departamento de orientación.
    - Tiempo para la planificación compartida y la evaluación de las actuaciones.
- **Posibles dificultades**.
    - Centrar la planificación en un perfil único de alumnado.
    - Diseñar actividades con escaso margen de adaptación.
    - Falta de coordinación entre los distintos profesionales.

  - Dificultades para realizar un seguimiento sistemático de las medidas adoptadas.
  - Limitaciones organizativas o de tiempo para planificar de forma conjunta.

- **Recomendaciones**.

  - Incorporar la diversidad como criterio de planificación desde el inicio de cada unidad o situación de aprendizaje.
  - Compartir periódicamente información entre el profesorado para ajustar las respuestas educativas.
  - Escuchar la percepción del alumnado sobre las estrategias que facilitan su aprendizaje.
  - Priorizar actuaciones sencillas y sostenibles antes que cambios muy complejos difíciles de mantener.
  - Revisar las medidas adoptadas al finalizar cada periodo de evaluación para valorar su eficacia.

- **Indicadores de éxito**.

  - Aumenta la participación del alumnado en las actividades propuestas.
  - Disminuyen las situaciones en las que algunos estudiantes quedan al margen del aprendizaje.
  - El profesorado incorpora diferentes formas de participación y evaluación en su práctica habitual.
  - Los apoyos educativos se coordinan de forma más eficaz entre los distintos profesionales.
  - El alumnado muestra una mayor implicación y autonomía en el desarrollo de las tareas.
  - Las medidas adoptadas se revisan periódicamente y se ajustan cuando resulta necesario.

- **Errores frecuentes que conviene evitar**.

- Esperar a que aparezcan dificultades importantes para introducir cambios en la planificación.
- Asociar la atención a la diversidad exclusivamente al alumnado que recibe apoyos específicos.
- Diseñar actividades idénticas para todo el grupo sin prever diferentes formas de participación.
- Organizar los apoyos sin coordinación entre los profesionales implicados.
- Mantener las mismas estrategias durante todo el curso sin valorar su impacto ni realizar ajustes.

4.2. Fortalecer la relación entre el centro educativo y las familias.

La **relación entre el centro educativo y las familias** constituye uno de los factores que más contribuyen a favorecer la continuidad de las trayectorias escolares y el bienestar del alumnado. Construir una colaboración basada en la **confianza**, el **respeto mutuo** y la **comunicación** favorece una mejor comprensión de las necesidades de cada estudiante y facilita la búsqueda conjunta de soluciones ante las dificultades que puedan surgir. A partir de esta idea, las orientaciones que se presentan a continuación ofrecen un marco de actuación que cada centro podrá adaptar a sus características y a las necesidades de su comunidad educativa.

- **Objetivo**.

Promover una relación de colaboración entre el centro educativo y las familias mediante una **comunicación accesible, espacios de participación y actuaciones que fortalezcan la confianza mutua y la corresponsabilidad en el proceso educativo**.

- **¿Cuándo utilizarla?**

Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta **situaciones** como las siguientes:

- Baja asistencia de las familias a reuniones o actividades organizadas por el centro.
- Comunicación centrada casi exclusivamente en situaciones problemáticas o incidencias.
- Escasa participación de las familias en la vida escolar.
- Dificultades para establecer canales de comunicación fluidos y accesibles.
- Percepción de distancia o desconfianza entre el centro y parte de las familias.

También puede incorporarse como una actuación preventiva para fortalecer la **colaboración desde el inicio del curso** y favorecer una relación continuada a lo largo de toda la trayectoria educativa del alumnado.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Esta estrategia puede desarrollarse en cualquier centro educativo. Resulta especialmente útil en contextos con una elevada **diversidad social y cultural**, en centros que desean incrementar la participación familiar o cuando se pretende mejorar la coordinación entre la escuela, las familias y otros agentes del entorno. También ofrece buenos resultados durante los momentos de **transición educativa**, en los que una comunicación cercana contribuye a facilitar la adaptación del alumnado y sus familias.

- **Pasos para su implementación**.

1. ***Analizar cómo se relaciona actualmente el centro con las familias***.

Conviene revisar los canales de comunicación existentes, la participación en reuniones y actividades, así como la percepción que tienen las familias sobre su relación con el centro. Esta información facilita identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora.

2. Diversificar las formas de comunicación.

No todas las familias acceden a la información del mismo modo. Combinar diferentes canales, utilizar un lenguaje claro y facilitar la comprensión de los mensajes contribuye a que la comunicación sea más accesible y eficaz.

3. Crear oportunidades de participación.

La colaboración con las familias va más allá de la asistencia a reuniones informativas. Es recomendable generar espacios donde puedan compartir propuestas, participar en actividades del centro, colaborar en proyectos educativos o aportar conocimientos y experiencias vinculadas a la comunidad.

***4.* Evaluar y ajustar las actuaciones.**

La relación entre el centro y las familias requiere seguimiento. Revisar periódicamente el grado de participación, recoger sugerencias y valorar el funcionamiento de las medidas adoptadas facilita introducir mejoras y consolidar aquellas actuaciones que generan resultados positivos.

- **Recursos necesarios**.
  - Equipo docente implicado en la comunicación con las familias.
  - Canales de comunicación accesibles y variados.
  - Espacios para reuniones, encuentros o actividades compartidas.
  - Colaboración del equipo de orientación, mediación intercultural u otros profesionales cuando resulte necesario.
  - Tiempo para la planificación y evaluación de las actuaciones.
- **Posibles dificultades**.
  - Mantener una comunicación centrada únicamente en la transmisión de información.
  - Utilizar canales que no resultan accesibles para todas las familias.
  - Asociar la participación exclusivamente a reuniones formales.

  - Dificultades para compatibilizar horarios o facilitar la asistencia.
  - Expectativas diferentes sobre el papel que corresponde al centro y a las familias.

- **Recomendaciones**.
  - Mantener una comunicación periódica que incluya también los avances y aspectos positivos del alumnado.
  - Generar espacios de diálogo donde las familias puedan expresar sus opiniones y propuestas.
  - Adaptar los horarios y formatos de participación cuando sea posible.
  - Contar con la colaboración de profesionales o entidades del entorno cuando facilite el acercamiento a las familias.
  - Evaluar periódicamente la participación para identificar qué actuaciones generan una mayor implicación.

- **Indicadores de éxito**.
  - Aumenta la participación de las familias en reuniones y actividades del centro.
  - Se diversifican los canales de comunicación utilizados.
  - Las familias manifiestan sentirse escuchadas y tenidas en cuenta.
  - Mejora la coordinación entre el centro y las familias ante situaciones que afectan al alumnado.
  - Se incrementa la participación de familias que anteriormente tenían una presencia limitada en la vida escolar.
  - El profesorado percibe una relación más cercana y colaborativa con las familias.

- **Errores frecuentes que conviene evitar**.
  - Contactar con las familias únicamente cuando surge un problema.

- Utilizar un único canal de comunicación para todas las familias.
- Limitar la participación a actividades puntuales o de carácter exclusivamente informativo.
- Presuponer que la baja participación responde siempre a falta de interés.
- Diseñar actuaciones sin recoger previamente la opinión de las propias familias.

4.3. Promover un clima positivo de convivencia.

La **convivencia** constituye uno de los pilares sobre los que se desarrolla la vida escolar. **Un clima positivo favorece el aprendizaje, fortalece las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa y contribuye a que el alumnado participe con mayor confianza en las actividades del centro**. Construir una convivencia inclusiva requiere actuaciones sostenidas en el tiempo y compartidas por toda la comunidad educativa. Las propuestas que se presentan a continuación pueden servir de referencia para avanzar en ese proceso.

- **Objetivo**.

Garantizar un clima de convivencia positivo mediante actuaciones preventivas que fortalezcan las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, promuevan la participación y contribuyan a resolver los conflictos desde un enfoque educativo.

- **¿Cuándo utilizarla?**

Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta **situaciones** como las siguientes:

- Incremento de conflictos entre iguales o dificultades en las relaciones dentro del aula.

- Escasa participación del alumnado en la construcción de las normas de convivencia.
- Aparición de conductas discriminatorias, prejuicios o situaciones de exclusión.
- Necesidad de revisar las medidas preventivas incluidas en el Plan de Convivencia.
- Percepción de un clima escolar poco participativo o con dificultades para gestionar los conflictos de forma constructiva.

También puede desarrollarse de manera preventiva para consolidar un clima escolar basado en el respeto mutuo y la participación desde el inicio de cada curso.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Puede aplicarse en **cualquier centro educativo**, independientemente de la etapa o de las características del alumnado. Resulta especialmente útil en **procesos de mejora de la convivencia**, en centros que desean fortalecer la **participación** del alumnado o cuando se pretende incorporar **prácticas restaurativas y preventivas** como parte del funcionamiento habitual del centro.

- **Pasos para su implementación**.

1. ***Analizar la convivencia del centro***.

Conviene recopilar información sobre el clima escolar mediante la observación, los registros de convivencia, las tutorías y la opinión del alumnado, las familias y el profesorado. Este análisis facilita identificar tanto las situaciones que requieren intervención como las prácticas que ya están ofreciendo buenos resultados.

2. ***Revisar las medidas preventivas***.

La convivencia se construye antes de que aparezcan los conflictos. Resulta recomendable revisar cómo se trabajan las normas, la acogida del alumnado,

la participación en la vida del centro y las oportunidades para desarrollar habilidades sociales, emocionales y comunicativas.

3. ***Implicar a toda la comunidad educativa***.

La mejora de la convivencia requiere la participación de equipos directivos, profesorado, alumnado, familias y otros profesionales del centro. Compartir responsabilidades favorece que las actuaciones sean coherentes y sostenibles en el tiempo.

4. ***Evaluar el impacto de las actuaciones***.

Es recomendable revisar periódicamente la evolución del clima escolar, valorar la eficacia de las medidas adoptadas e introducir ajustes cuando sea necesario para responder a las nuevas necesidades que puedan surgir.

- **Recursos necesarios**.
  - Plan de Convivencia actualizado.
  - Espacios de coordinación entre el profesorado.
  - Tutorías y actividades específicas para el desarrollo de la convivencia.
  - Participación del equipo o departamento de orientación.
  - Instrumentos para recoger información sobre el clima escolar.
- **Posibles dificultades**.
  - Centrar la intervención únicamente en la gestión de los conflictos una vez que aparecen.
  - Aplicar las normas de forma poco coherente entre los distintos profesionales.
  - Escasa implicación del alumnado en la construcción de la convivencia.
  - Dificultades para mantener actuaciones preventivas de manera continuada.
  - Falta de espacios para la coordinación y el seguimiento.

- **Recomendaciones**.
  - Incorporar la educación para la convivencia en la actividad cotidiana del aula y del centro.
  - Generar espacios de diálogo donde el alumnado pueda expresar sus opiniones y participar en la búsqueda de soluciones.
  - Revisar periódicamente el Plan de Convivencia para adaptarlo a las necesidades del centro.
  - Reconocer y difundir las prácticas que contribuyen a mejorar el clima escolar.
  - Coordinar las actuaciones con el Plan de Acción Tutorial y otras iniciativas del centro.
- **Indicadores de éxito**.
  - Mejora la percepción del clima escolar por parte del alumnado y del profesorado.
  - Aumenta la participación del alumnado en iniciativas relacionadas con la convivencia.
  - Disminuyen las incidencias repetitivas relacionadas con conflictos entre iguales.
  - El centro incorpora actuaciones preventivas de forma habitual.
  - Se fortalecen los espacios de diálogo y participación dentro de la comunidad educativa.
  - Las medidas adoptadas se revisan periódicamente para valorar su eficacia.
- **Errores frecuentes que conviene evitar**.
  - Actuar únicamente cuando aparecen conflictos.
  - Identificar la convivencia exclusivamente con el cumplimiento de las normas.

- Delegar la responsabilidad de la convivencia en un reducido número de profesionales.
- Diseñar actuaciones sin contar con la participación del alumnado.
- Mantener medidas que no han demostrado resultados positivos sin revisar su eficacia.

4.4. Favorecer la motivación y la implicación del alumnado.

La **motivación** hacia el aprendizaje no depende exclusivamente de las características personales del alumnado. También está influida por las **experiencias** que vive en el centro educativo, las **expectativas** que percibe, el **tipo de actividades** que realiza, el **reconocimiento** que recibe y las **oportunidades** que tiene para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. Aunque existen factores externos que condicionan la trayectoria escolar, el centro dispone de un amplio margen de actuación para crear entornos que despierten el interés, fortalezcan el compromiso y favorezcan una participación sostenida. Existen diferentes formas de avanzar en este ámbito. Las actuaciones que se recogen en este apartado pretenden ofrecer herramientas para fortalecer la motivación desde la práctica educativa cotidiana.

- **Objetivo**.

Consolidar la motivación y la implicación del alumnado mediante **propuestas educativas significativas, participativas y ajustadas** a sus necesidades, fortaleciendo el interés por el aprendizaje y el compromiso con la vida escolar.

- **¿Cuándo utilizarla?**

Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta situaciones como las siguientes:

- Disminución del interés o de la participación en las actividades de aprendizaje.
- Baja implicación del alumnado en las tareas propuestas.

- Escasa percepción de utilidad de los contenidos trabajados.
- Dificultades para mantener el esfuerzo y la constancia durante el proceso de aprendizaje. Incremento de conductas de desmotivación, pasividad o abandono progresivo de las actividades escolares.

También puede incorporarse de forma preventiva para fortalecer el interés por aprender desde el inicio del curso y consolidar una cultura de aprendizaje activa y participativa.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Puede desarrollarse en cualquier etapa educativa y en cualquier área curricular. Resulta especialmente útil **en centros que desean incrementar la participación del alumnado, reducir el absentismo, mejorar la continuidad educativa o revisar sus metodologías** para hacerlas más activas y significativas. Asimismo, complementa otras estrategias orientadas a fortalecer la confianza académica, la convivencia y el sentimiento de pertenencia al centro.

- **Pasos para su implementación**.

1. ***Analizar los factores que influyen en la motivación del alumnado***.

Conviene identificar qué actividades generan una mayor implicación, en qué momentos disminuye el interés y qué elementos del contexto pueden estar condicionando la participación. Esta información puede obtenerse mediante la observación del aula, las tutorías y el diálogo con el propio alumnado.

2. ***Diseñar experiencias de aprendizaje significativas***.

Las actividades adquieren mayor sentido cuando se relacionan con situaciones cercanas, plantean retos alcanzables y permiten que el alumnado participe de forma activa en el proceso de aprendizaje. Promover la autonomía y ofrecer diferentes formas de corresponsabilidad contribuye a incrementar la implicación.

3. ***Reforzar el reconocimiento y la percepción de progreso***.

Valorar los avances, proporcionar una retroalimentación orientada a la mejora y reconocer el esfuerzo realizado favorecen que el alumnado perciba que puede progresar mediante su trabajo y participación.

***4. Revisar periódicamente el nivel de implicación**.*

La motivación no permanece estable a lo largo del curso. Por ello, resulta recomendable evaluar periódicamente la participación, recoger la percepción del alumnado e introducir ajustes cuando las estrategias aplicadas no estén produciendo los resultados esperados.

- **Recursos necesarios**.
  - Metodologías activas y participativas.
  - Instrumentos para recoger la opinión del alumnado.
  - Espacios de tutoría y seguimiento individual.
  - Materiales variados y adaptados a diferentes formas de aprendizaje.
  - Coordinación entre el profesorado para compartir estrategias de motivación.
- **Posibles dificultades**.
  - Asociar la falta de motivación exclusivamente a factores personales del alumnado.
  - Diseñar actividades con escasas oportunidades de participación.
  - Centrar la retroalimentación únicamente en los resultados finales.
  - Mantener metodologías poco variadas durante largos periodos.
  - No recoger la opinión del alumnado sobre su experiencia de aprendizaje.
- **Recomendaciones**.
  - Relacionar los aprendizajes con situaciones próximas a la realidad del alumnado.

- Facilitar la participación durante el desarrollo de las actividades.
- Proporcionar una retroalimentación frecuente orientada a la mejora.
- Reconocer el esfuerzo, la constancia y el progreso, además de los resultados obtenidos.
- Revisar periódicamente las metodologías utilizadas para mantener el interés y la implicación del grupo.

- **Indicadores de éxito**.
  - Aumenta la corresponsabilidad del alumnado en las actividades de aprendizaje.
  - Mejora la implicación en las tareas propuestas.
  - Se incrementa la autonomía durante el trabajo en el aula.
  - El alumnado expresa una mayor percepción de utilidad de los aprendizajes.
  - Disminuyen las conductas de desmotivación y abandono de las actividades.
  - El profesorado observa una mayor continuidad en el esfuerzo y la participación.
- **Errores frecuentes que conviene evitar**.
  - Interpretar la desmotivación como una característica permanente del alumnado.
  - Utilizar de forma continuada propuestas de aprendizaje poco variadas.
  - Centrar el reconocimiento únicamente en las calificaciones.
  - Plantear retos excesivamente fáciles o demasiado complejos.
  - Diseñar actividades sin ofrecer oportunidades reales de participación y toma de decisiones.

TIPS

La motivación aumenta cuando...	La motivación disminuye cuando...
El alumnado comprende el sentido de lo que aprende.	Las tareas se perciben como rutinarias o poco relevantes.
Existen oportunidades para participar y tomar decisiones.	La participación se limita a un papel pasivo.
Se reconoce el esfuerzo y el progreso.	Solo se valoran los resultados finales.
Los retos son alcanzables y cuentan con apoyos.	Las actividades generan frustración o escaso desafío.
El alumnado percibe que puede mejorar.	Se transmiten expectativas bajas o poco ajustadas.

4.5. Fortalecer la autoestima académica del alumnado.

No todo el alumnado afronta los aprendizajes con el mismo **nivel de confianza**. Las experiencias escolares, los mensajes recibidos, las oportunidades para participar o la forma en que se valoran los avances influyen en la percepción que cada estudiante construye sobre sus propias capacidades. Cuando un alumno o una alumna llega a convencerse de que no podrá **alcanzar determinados objetivos**, es más probable que disminuya su implicación, evite nuevos retos o atribuya los resultados a factores ajenos a su esfuerzo. Por el contrario, una **autoestima académica positiva** favorece la confianza, la perseverancia y la disposición para seguir aprendiendo. Las propuestas que se desarrollan a continuación ayudan a crear contextos de aprendizaje donde el alumnado pueda construir una imagen más positiva de sus propias capacidades.

- **Objetivo**.

  Reforzar la **autoestima académica del alumnado** mediante actuaciones que favorezcan la confianza en las propias capacidades, el reconocimiento del progreso y la construcción de experiencias de aprendizaje positivas.

- **¿Cuándo utilizarla?**

Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta **situaciones** como las siguientes:

- Alumnado que manifiesta inseguridad ante las tareas escolares.
- Baja participación por miedo a equivocarse.
- Escasa confianza en las propias posibilidades de aprendizaje.
- Tendencia a abandonar las actividades ante las primeras dificultades.
- Percepción negativa del rendimiento académico o de las propias capacidades.

También puede incorporarse de forma preventiva para crear un clima de aula que favorezca la confianza, la corresponsabilidad y el desarrollo de expectativas positivas respecto al aprendizaje.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Puede aplicarse en **cualquier etapa educativa y resulta especialmente útil en grupos donde se pretende reforzar la participación, mejorar la implicación en el aprendizaje o acompañar procesos de cambio y transición educativa**. Asimismo, constituye una estrategia especialmente relevante para el alumnado que ha acumulado **experiencias repetidas de fracaso escolar** o que muestra una percepción limitada de sus posibilidades de progreso.

- **Pasos para su implementación**.

1. ***Identificar cómo percibe el alumnado sus propias capacidades***.

Conviene observar cómo afronta las tareas, cómo interpreta sus logros y dificultades y qué expectativas expresa sobre su aprendizaje. Las tutorías, la observación cotidiana y el diálogo con el alumnado ofrecen información valiosa para comprender estas percepciones.

2. ***Generar experiencias de éxito ajustadas a cada estudiante***.

Las actividades deben plantear retos alcanzables que permitan experimentar el progreso mediante el esfuerzo y el acompañamiento adecuado. Acumular experiencias positivas contribuye a fortalecer la confianza y anima a asumir nuevos desafíos.

***3. Ofrecer una retroalimentación orientada al aprendizaje**.*

La valoración del profesorado influye en la imagen que el alumnado construye sobre sí mismo. Resulta recomendable destacar los avances, señalar estrategias de mejora y reconocer el esfuerzo realizado, evitando mensajes que identifiquen el rendimiento con capacidades fijas o inmodificables.

***4. Consolidar una cultura de confianza y superación**.*

Fortalecer la confianza académica requiere continuidad. Por ello, conviene revisar periódicamente cómo evoluciona la percepción del alumnado sobre sus capacidades y mantener actuaciones que favorezcan la autonomía, la participación y la confianza en el propio aprendizaje.

- **Recursos necesarios**.
  - Espacios de tutoría y seguimiento individual.
  - Instrumentos para recoger la percepción del alumnado sobre su aprendizaje.
  - Estrategias de evaluación formativa y retroalimentación.
  - Actividades con diferentes niveles de apoyo y participación.
  - Coordinación entre el profesorado para mantener mensajes coherentes.
- **Posibles dificultades**.
  - Asociar las capacidades del alumnado exclusivamente a los resultados académicos.
  - Utilizar comparaciones frecuentes entre estudiantes.
  - Centrar la valoración únicamente en los errores o las dificultades.

- Transmitir expectativas poco ajustadas a las posibilidades de cada alumno o alumna.
- Mantener prácticas de evaluación que ofrecen escasas oportunidades de mejora.

- **Recomendaciones**.
  - Reconocer de forma explícita los avances alcanzados durante el proceso de aprendizaje.
  - Favorecer que el alumnado identifique sus propios progresos y establezca objetivos realistas.
  - Utilizar una retroalimentación orientada a la mejora y no únicamente a la calificación.
  - Plantear desafíos progresivos que permitan experimentar el éxito sin disminuir el nivel de exigencia.
  - Promover un clima de aula donde el error forme parte del aprendizaje y no se perciba como un fracaso.
- **Indicadores de éxito**.
  - Aumenta la corresponsabilidad del alumnado en las actividades del aula.
  - El alumnado afronta con mayor confianza nuevas tareas y desafíos.
  - Disminuye el abandono de actividades ante las primeras dificultades.
  - Mejora la percepción que el alumnado expresa sobre sus propias capacidades.
  - Se incrementa la autonomía durante el proceso de aprendizaje.
  - El profesorado observa una mayor perseverancia y disposición para seguir aprendiendo.
- **Errores frecuentes que conviene evitar**.

- Etiquetar al alumnado en función de su rendimiento académico.
- Utilizar comparaciones entre compañeros como elemento de motivación.
- Centrar la evaluación exclusivamente en los resultados finales.
- Identificar el error como un fracaso en lugar de una oportunidad de aprendizaje.
- Transmitir mensajes que limiten las expectativas de progreso del alumnado.

TIPS

Mensajes que fortalecen la autoestima académica	Mensajes que pueden debilitarla
"Has mejorado respecto a la actividad anterior."	"Siempre te equivocas."
"Vamos a buscar otra forma de resolverlo."	"Esto no es para ti."
"El esfuerzo que has realizado está dando resultados."	"Hay compañeros que lo hacen mucho mejor."
"Cada persona aprende a un ritmo diferente."	"Deberías hacerlo igual que los demás."
"Todavía no lo has conseguido, pero seguimos trabajando en ello."	"Nunca vas a conseguirlo."

4.6. Prevenir el absentismo y favorecer la asistencia continuada.

La **asistencia regular** al centro educativo constituye una condición esencial para garantizar la **continuidad de los aprendizajes**, **fortalecer el sentimiento de pertenencia y facilitar el desarrollo personal y social del alumnado**. Sin embargo, el absentismo rara vez aparece de forma repentina. En la mayoría de las ocasiones se desarrolla de manera progresiva, acompañado de pequeñas señales que, si se detectan a tiempo, permiten intervenir antes de que la desvinculación escolar se consolide. Actuar desde las primeras señales ayuda a intervenir antes de que las dificultades se consoliden. Las actuaciones que se

presentan a continuación se orientan precisamente hacia esa prevención temprana.

- **Objetivo**.

Prevenir las situaciones de absentismo mediante **actuaciones de detección temprana, coordinación entre los distintos profesionales y colaboración con las familias**, favoreciendo la asistencia continuada y el vínculo del alumnado con el centro educativo.

- **¿Cuándo utilizarla?**

Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta situaciones como las siguientes:

- Incremento de faltas de asistencia, justificadas o no, de forma reiterada.
- Retrasos frecuentes o salidas anticipadas del alumnado.
- Disminución progresiva de la participación en la vida escolar.
- Cambios significativos en la implicación o el rendimiento académico.
- Riesgo de desvinculación del centro educativo identificado por el equipo docente.

También puede incorporarse como parte de las actuaciones preventivas previstas en el Plan de Absentismo o en otros programas de seguimiento del alumnado.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Puede desarrollarse en cualquier centro educativo y resulta especialmente útil en **etapas o momentos donde aumentan los riesgos de abandono escolar**, durante los **cambios de etapa educativa** o cuando el centro pretende **reforzar los mecanismos de detección precoz y coordinación** entre los distintos profesionales implicados.

- **Pasos para su implementación**.

- ***Detectar las primeras señales de alerta***.

El seguimiento de la asistencia, la puntualidad, la corresponsabilidad en el aula y otros indicadores ayuda a identificar situaciones que requieren una atención temprana antes de que el absentismo se consolide.

- ***Analizar las posibles causas***.

Cada situación responde a una combinación de factores personales, familiares, escolares o sociales. Por ello, conviene realizar un análisis individualizado que evite interpretaciones simplificadas y facilite una respuesta ajustada a cada caso.

- ***Diseñar una intervención coordinada***.

Las actuaciones resultan más eficaces cuando existe coordinación entre el equipo docente, el equipo de orientación, las familias y, cuando sea necesario, otros recursos educativos, sociales o comunitarios.

- ***Realizar un seguimiento continuado***.

La intervención no finaliza cuando mejora la asistencia. Es importante mantener el acompañamiento, revisar periódicamente la evolución del alumnado y adaptar las medidas cuando resulte necesario.

- **Recursos necesarios**.
  - Registros actualizados de asistencia y puntualidad.
  - Protocolos de detección y seguimiento del absentismo.
  - Espacios de coordinación entre el profesorado y el equipo de orientación.
  - Canales de comunicación con las familias.
  - Colaboración con recursos educativos, sociales o comunitarios cuando proceda.
- **Posibles dificultades**.

- Detectar la situación cuando el absentismo ya se ha cronificado.
- Centrar el análisis exclusivamente en factores externos al centro.
- Falta de coordinación entre los profesionales implicados.
- Intervenciones puntuales sin continuidad en el seguimiento.
- Escasa comunicación con las familias durante el proceso.

- **Recomendaciones**.
  - Priorizar la detección temprana frente a la intervención tardía.
  - Analizar cada caso de forma individual, evitando generalizaciones.
  - Mantener una comunicación fluida con las familias desde las primeras señales de alerta.
  - Coordinar las actuaciones entre todos los profesionales implicados.
  - Revisar periódicamente la evolución de cada intervención.
- **Indicadores de éxito**.
  - Disminuye el número de faltas de asistencia reiteradas.
  - Se detectan las situaciones de riesgo en fases más tempranas.
  - Mejora la coordinación entre los distintos profesionales.
  - Aumenta la asistencia continuada del alumnado.
  - Se fortalece la comunicación con las familias durante el proceso de seguimiento.
  - Las actuaciones preventivas se incorporan de forma estable al funcionamiento del centro.
- **Errores frecuentes que conviene evitar**.
  - Esperar a que el absentismo sea persistente para intervenir.
  - Aplicar la misma respuesta a todas las situaciones.

- Limitar la intervención al control de la asistencia.
- Trabajar sin coordinación entre los distintos servicios implicados.
- Finalizar el seguimiento inmediatamente después de la reincorporación del alumnado.



TIPS

Del indicio a la prevención

🔎 **Detectar** → Identificar señales de alerta (faltas, retrasos, cambios de comportamiento).

🗣️ **Comprender** → Analizar conjuntamente las posibles causas con el alumnado y la familia.

🤝 **Actuar** → Diseñar una respuesta coordinada entre el centro y los recursos disponibles.

📈 **Acompañar** → Realizar un seguimiento continuado y ajustar las medidas según la evolución.

4.7. Favorecer la participación del alumnado en la vida del centro.

La **participación del alumnado** constituye uno de los indicadores más significativos de una escuela inclusiva. Cuando los niños, niñas y adolescentes tienen **oportunidades reales** para expresar sus opiniones, asumir responsabilidades y colaborar en la vida del centro, aumenta su sentimiento de pertenencia y se fortalece su compromiso con el aprendizaje y la convivencia. Promover la participación no significa únicamente consultar al alumnado de forma puntual, sino crear **espacios estables** donde pueda contribuir a la construcción de una comunidad educativa más democrática, inclusiva y corresponsable. La estrategia que se presenta a continuación ofrece orientaciones para avanzar en esta dirección.

- **Objetivo**.

Impulsar la participación del alumnado en la vida del centro mediante actuaciones que favorezcan su implicación en la toma de decisiones, la colaboración y el desarrollo de responsabilidades acordes con su edad y nivel educativo.

- **¿Cuándo utilizarla?**

Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta **situaciones** como las siguientes:

- Escasa implicación del alumnado en las actividades y proyectos del centro.
- Baja corresponsabilidad en los órganos o espacios de representación.
- Dificultades para recoger la opinión del alumnado sobre cuestiones que afectan a la vida escolar.
- Participación concentrada siempre en los mismos estudiantes.
- Necesidad de fortalecer el sentimiento de pertenencia al centro educativo.

También puede incorporarse como una línea de trabajo permanente para consolidar una cultura de participación en todas las etapas educativas.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Puede desarrollarse en **cualquier centro educativo** y resulta especialmente útil cuando se **pretende fortalecer la convivencia, mejorar el clima escolar**, incrementar el **compromiso** del alumnado o impulsar **procesos de mejora** que requieran la implicación de toda la comunidad educativa. Asimismo, constituye una estrategia especialmente valiosa en centros que desean avanzar hacia modelos de corresponsabilidad más inclusivos y representativos.

- **Pasos para su implementación**.

1. Analizar las oportunidades de participación existentes.

Conviene revisar en qué momentos y espacios puede participar actualmente el alumnado, quién suele hacerlo y si existen barreras que dificultan la implicación de determinados grupos de estudiantes.

***2. Ampliar los espacios de participación**.*

Además de los órganos formales de representación, resulta recomendable incorporar otras oportunidades para que el alumnado pueda colaborar en proyectos, proponer iniciativas, participar en actividades del centro o asumir responsabilidades relacionadas con la vida escolar.

***3. Garantizar una participación inclusiva**.*

Es importante que las oportunidades de participación estén abiertas a todo el alumnado, evitando que recaigan de forma habitual sobre las mismas personas. Para ello, puede ser necesario ofrecer diferentes formas de implicación y facilitar los apoyos que algunos estudiantes puedan requerir.

***4. Valorar las aportaciones realizadas**.*

La participación adquiere sentido cuando las propuestas del alumnado son escuchadas, analizadas y, siempre que resulte posible, incorporadas a la vida del centro. Informar sobre las decisiones adoptadas refuerza la confianza y favorece una implicación sostenida.

- **Recursos necesarios**.
  - Espacios estables para la participación del alumnado.
  - Tutorías y asambleas de aula.
  - Órganos de representación y participación escolar.
  - Profesorado responsable del seguimiento de las iniciativas.
  - Tiempo para planificar, desarrollar y evaluar las actuaciones.
- **Posibles dificultades**.
  - Limitar la participación a actividades puntuales.
  - Concentrar las responsabilidades siempre en el mismo alumnado.

- Recoger propuestas sin ofrecer posteriormente una respuesta.
- Diseñar espacios de participación poco accesibles o excesivamente formales.
- Falta de coordinación entre las distintas iniciativas desarrolladas en el centro.

- **Recomendaciones**.
  - Incorporar la participación como una práctica habitual de la vida escolar.
  - Diversificar las formas de participación para responder a la diversidad del alumnado.
  - Facilitar que las decisiones adoptadas tengan un impacto visible en el funcionamiento del centro.
  - Reconocer las aportaciones realizadas por el alumnado.
  - Revisar periódicamente el grado de participación alcanzado y detectar posibles barreras.
- **Indicadores de éxito**.
  - Aumenta el número de estudiantes que participan en la vida del centro.
  - Se diversifican los perfiles del alumnado implicado en actividades y proyectos.
  - El alumnado manifiesta sentirse escuchado y tenido en cuenta.
  - Se incrementan las iniciativas propuestas por los propios estudiantes.
  - Mejora el sentimiento de pertenencia al centro educativo.
  - Las actuaciones de participación se mantienen de forma estable a lo largo del curso.
- **Errores frecuentes que conviene evitar**.
  - Identificar la participación únicamente con la representación formal.

- Consultar al alumnado sin tener en cuenta posteriormente sus aportaciones.
- Asignar siempre las mismas responsabilidades a un grupo reducido de estudiantes.
- Diseñar espacios donde solo participe el alumnado con mayor iniciativa.
- Considerar la participación como una actividad complementaria y no como parte del proyecto educativo.



TIPS

Lista de comprobación

☐ ¿Todo el alumnado conoce las oportunidades para participar?

☐ ¿Siempre participan las mismas personas?

☐ ¿Existen diferentes formas de implicarse?

☐ ¿Las propuestas del alumnado influyen realmente en alguna decisión?

☐ ¿El alumnado conoce qué ocurre con las ideas que plantea?

☐ ¿Se eliminan barreras para que cualquier estudiante pueda participar?

4.8. Incorporar el reconocimiento de la identidad cultural en la vida del centro.

La **identidad cultural** no se construye únicamente a través de los contenidos que aparecen en los libros de texto. También se configura mediante los **referentes** que ofrece la escuela, las **experiencias** que propone, los **relatos** que comparte y el **reconocimiento** que cada estudiante percibe dentro de la

comunidad educativa. Cuando el alumnado encuentra espacios donde su realidad, su historia y su cultura tienen presencia y son valoradas, aumenta el sentimiento de pertenencia y se fortalecen las condiciones para una participación más plena.

Incorporar el reconocimiento de la identidad cultural supone **integrar esta perspectiva de forma transversal** en la vida del centro, revisando las prácticas educativas, los materiales utilizados, las actividades programadas y los espacios compartidos para que reflejen la diversidad de la comunidad educativa. La estrategia que se presenta a continuación ofrece orientaciones para avanzar en este proceso desde un enfoque inclusivo e intercultural.

- **Objetivo**.

Desarrollar el reconocimiento de la identidad cultural del alumnado mediante **actuaciones que incorporen la diversidad como un elemento habitual de la vida escolar**, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia, el respeto mutuo y la participación de toda la comunidad educativa.

- **¿Cuándo utilizarla?**

Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta **situaciones** como las siguientes:

  - Escasa presencia de referentes culturales diversos en los materiales o espacios del centro.
  - Actividades relacionadas con la diversidad cultural limitadas a celebraciones puntuales.
  - Necesidad de revisar el currículo desde una perspectiva más inclusiva.
  - Baja participación de determinadas familias en actividades culturales del centro.
  - Interés por fortalecer el sentimiento de pertenencia del alumnado y el reconocimiento de la diversidad presente en la comunidad educativa.

También puede incorporarse como una línea permanente de trabajo dentro del proyecto educativo, favoreciendo que la diversidad cultural forme parte del funcionamiento cotidiano del centro.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Puede desarrollarse en cualquier centro educativo, independientemente de la composición de su alumnado. Resulta especialmente útil **en comunidades educativas culturalmente diversas**, en centros que desean reforzar la **educación intercultural** o cuando se pretende incorporar de forma más visible la historia, la cultura y las aportaciones del Pueblo Gitano y de otras realidades presentes en el entorno como parte del currículo y de la vida escolar.

- **Pasos para su implementación**.

1. Revisar la presencia de la diversidad en el centro.

Conviene analizar si los materiales didácticos, los espacios comunes, las actividades escolares y los proyectos educativos reflejan la diversidad de la comunidad educativa y ofrecen referentes variados y positivos.

2. Incorporar la diversidad de forma transversal.

El reconocimiento de la identidad cultural adquiere mayor sentido cuando forma parte de las diferentes áreas, proyectos y actividades del centro, evitando concentrarlo en actuaciones puntuales o conmemoraciones aisladas.

3. Contar con la participación de la comunidad educativa.

Las familias, el alumnado y las entidades del entorno pueden aportar conocimientos, experiencias y propuestas que enriquecen la vida del centro y favorecen un reconocimiento más auténtico y cercano de la diversidad cultural.

4. Evaluar el impacto de las actuaciones.

Resulta recomendable revisar periódicamente si las medidas adoptadas contribuyen a fortalecer el sentimiento de pertenencia, mejorar la participación y ampliar el reconocimiento de la diversidad dentro del centro.

- **Recursos necesarios**.
    - Materiales didácticos que incorporen referentes diversos.
    - Biblioteca escolar con recursos actualizados.
    - Colaboración con familias, asociaciones y entidades del entorno.
    - Espacios para desarrollar proyectos y actividades interculturales.
    - Tiempo de coordinación para revisar materiales y programaciones.
- **Posibles dificultades**.
    - Limitar el reconocimiento de la diversidad a celebraciones puntuales.
    - Utilizar materiales que ofrecen una representación parcial o estereotipada de determinadas culturas.
    - Desarrollar actuaciones sin contar con la participación de la comunidad educativa.
    - Identificar la educación intercultural únicamente con determinados grupos de alumnado.
    - Incorporar actividades aisladas sin continuidad en el proyecto educativo.
- **Recomendaciones**.
    - Integrar la diversidad cultural de forma transversal en las programaciones y proyectos del centro.
    - Revisar periódicamente los materiales utilizados para garantizar una representación plural y respetuosa.
    - Promover la participación de las familias y de entidades del entorno en actividades educativas.
    - Visibilizar referentes diversos en los espacios comunes del centro.

- Incorporar procesos de evaluación que permitan valorar el impacto de las actuaciones desarrolladas.

- **Indicadores de éxito**.

  - Aumenta la presencia de referentes culturales diversos en el currículo y en los espacios del centro.
  - El alumnado manifiesta un mayor sentimiento de pertenencia e identificación con la vida escolar.
  - Se incrementa la participación de las familias y de la comunidad en actividades educativas.
  - Las actuaciones relacionadas con la diversidad forman parte de la planificación anual del centro.
  - El profesorado incorpora esta perspectiva de manera habitual en su práctica educativa.

- **Errores frecuentes que conviene evitar**.

  - Reducir el reconocimiento de la diversidad cultural a actividades conmemorativas.
  - Presentar una visión homogénea o estereotipada de cualquier cultura.
  - Incorporar contenidos sin conexión con el resto del proyecto educativo.
  - Desarrollar actuaciones sin la participación del alumnado o de las familias.
  - Considerar que la educación intercultural solo resulta necesaria cuando existe una elevada diversidad cultural en el centro.

4.9. Acompañar en las transiciones educativas.

El paso de una etapa educativa a otra supone mucho más que un cambio de curso o de centro. **Implica adaptarse a nuevos espacios, docentes, formas de organización, relaciones y expectativas académicas**. Aunque estas transiciones forman parte del recorrido habitual del alumnado, no todas las

personas las viven de la misma manera. Una planificación adecuada puede reducir la incertidumbre, facilitar la adaptación y contribuir a que el alumnado afronte estos cambios con mayor confianza.

Las transiciones educativas constituyen una oportunidad para reforzar la continuidad de las trayectorias escolares. Cuando el centro anticipa estos procesos, coordina actuaciones entre las distintas etapas e implica al alumnado y a las familias, resulta más sencillo prevenir dificultades de adaptación y favorecer una incorporación positiva al nuevo contexto educativo.

- **Objetivo**.

  Facilitar las transiciones entre etapas educativas mediante actuaciones coordinadas que favorezcan la adaptación del alumnado, la colaboración con las familias y la continuidad del proceso educativo.

- **¿Cuándo utilizarla?**

  Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta situaciones como las siguientes:

  - Dificultades de adaptación durante los cambios de etapa educativa.
  - Incremento del absentismo o descenso del rendimiento tras una transición.
  - Escasa coordinación entre los equipos docentes de las distintas etapas.
  - Necesidad de mejorar la información que reciben el alumnado y las familias antes del cambio de centro o de etapa.
  - Procesos de incorporación de nuevo alumnado durante el curso escolar.

  También puede incorporarse como una actuación planificada al finalizar cada curso, formando parte de las medidas habituales de coordinación del centro.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Puede desarrollarse en cualquier etapa educativa, aunque adquiere una especial relevancia **en los cambios entre Educación Infantil y Primaria, entre Primaria y Educación Secundaria**, así como en las transiciones hacia estudios postobligatorios o formación profesional. También resulta especialmente útil en la incorporación de alumnado procedente de otros centros educativos.

- **Pasos para su implementación**.

1. Planificar la transición con suficiente antelación.

Conviene definir un calendario de actuaciones compartido entre las etapas implicadas, estableciendo las acciones que se desarrollarán antes, durante y después del cambio.

2. Favorecer el intercambio de información.

La coordinación entre los equipos docentes permite conocer las fortalezas, necesidades y apoyos que han resultado eficaces para cada estudiante, facilitando una respuesta educativa más ajustada desde el inicio.

3. Acompañar al alumnado y a las familias.

Visitas al nuevo centro, encuentros con el profesorado, sesiones informativas o actividades de acogida contribuyen a reducir la incertidumbre y facilitan una adaptación más positiva.

4. Realizar un seguimiento tras la incorporación.

Durante los primeros meses resulta recomendable comprobar cómo está viviendo el alumnado la transición, identificar posibles dificultades y ajustar las medidas de apoyo cuando sea necesario.

- **Recursos necesarios**.
  - Espacios de coordinación entre las etapas educativas.
  - Protocolos de acogida y transición.
  - Materiales informativos dirigidos al alumnado y a las familias.

- Tiempo para reuniones entre equipos docentes.
- Colaboración de los servicios de orientación.

- **Posibles dificultades**.
  - Limitar la transición al intercambio de documentación administrativa.
  - Iniciar las actuaciones cuando el cambio ya se ha producido.
  - Escasa coordinación entre los equipos docentes.
  - Falta de seguimiento tras la incorporación.
  - Comunicación insuficiente con las familias durante el proceso.
- **Recomendaciones**.
  - Incorporar la transición como una actuación planificada dentro de la organización del centro.
  - Promover el conocimiento mutuo entre el alumnado y el profesorado de la nueva etapa.
  - Mantener una comunicación clara y continuada con las familias.
  - Compartir información relevante respetando la confidencialidad.
  - Evaluar cada curso las actuaciones desarrolladas para introducir mejoras.
- **Indicadores de éxito**.
  - El alumnado manifiesta una adaptación positiva a la nueva etapa.
  - Disminuyen las dificultades detectadas durante los primeros meses de incorporación.
  - Aumenta la coordinación entre los equipos docentes de las distintas etapas.
  - Las familias valoran positivamente el proceso de transición.

- El centro dispone de un procedimiento estable para planificar y evaluar estas actuaciones.

- **Errores frecuentes que conviene evitar**
  - Considerar la transición como un trámite exclusivamente administrativo.
  - Limitar las actuaciones a los últimos días del curso.
  - No implicar al alumnado ni a las familias en el proceso.
  - Finalizar el acompañamiento una vez realizada la incorporación.
  - Desarrollar actuaciones diferentes cada curso sin una planificación común.



TIPS

Antes del cambio

- Coordinación entre etapas.
- Información a las familias.
- Actividades de preparación.

Durante la incorporación

- Acogida del alumnado.
- Presentación de espacios y profesorado.
- Primeras tutorías de seguimiento.

Después del cambio

- Seguimiento de la adaptación.
- Coordinación entre equipos docentes.
- Evaluación del proceso de transición.

4.10. Favorecer la continuidad de las trayectorias educativas.

Las **trayectorias educativas** se construyen a lo largo del tiempo mediante un **conjunto de experiencias, decisiones y oportunidades que influyen en la permanencia del alumnado dentro del sistema educativo**. Aunque cada estudiante desarrolla un recorrido diferente, la continuidad escolar no depende exclusivamente de factores individuales o familiares. Las expectativas que transmite el centro, la orientación educativa, los apoyos disponibles, la relación con las familias y las oportunidades para proyectar el futuro desempeñan un papel decisivo.

Promover la continuidad educativa implica **acompañar al alumnado para que pueda tomar decisiones informadas sobre su itinerario formativo, superar las dificultades que puedan surgir y mantener expectativas de aprendizaje a medio y largo plazo**. Promover trayectorias educativas continuadas requiere actuaciones sostenidas que acompañen al alumnado en la construcción de su proyecto educativo y profesional. Las propuestas que se presentan en este apartado ofrecen algunas claves para avanzar en ese objetivo.

- **Objetivo**

  Promover la continuidad de **las trayectorias educativas mediante actuaciones de orientación, acompañamiento y seguimiento que refuercen las expectativas de permanencia** en el sistema educativo y faciliten la planificación del futuro académico del alumnado.

- **¿Cuándo utilizarla?**

  Esta estrategia resulta especialmente recomendable cuando el centro detecta **situaciones** como las siguientes:

  - Dudas o incertidumbre del alumnado sobre su continuidad educativa.
  - Descenso progresivo de las expectativas académicas.
  - Riesgo de abandono escolar temprano.
  - Escasa información sobre las distintas opciones formativas existentes.

- Necesidad de reforzar los procesos de orientación académica y profesional.

También puede incorporarse de forma preventiva para favorecer que todo el alumnado construya progresivamente un proyecto educativo y profesional ajustado a sus intereses, capacidades y expectativas.

- **¿En qué contextos funciona especialmente bien?**

Puede desarrollarse en cualquier etapa educativa, aunque adquiere una especial relevancia durante los **últimos cursos de cada etapa y en los momentos en los que el alumnado debe tomar decisiones sobre su itinerario formativo**. También resulta especialmente útil en centros que desean fortalecer la orientación académica como una actuación continuada y no limitada a momentos concretos del curso.

- **Pasos para su implementación**.

1. Conocer las expectativas del alumnado.

Conviene crear espacios de tutoría y orientación donde el alumnado pueda expresar cómo imagina su futuro, cuáles son sus intereses y qué dudas o preocupaciones tiene respecto a la continuidad de sus estudios.

2. Ofrecer una orientación amplia y personalizada.

La información sobre las distintas opciones educativas debe adaptarse a las características de cada estudiante, evitando orientar las decisiones a partir de estereotipos o expectativas preconcebidas. El objetivo es que cada alumno o alumna pueda explorar diferentes posibilidades y tomar decisiones fundamentadas.

3. Implicar a las familias en el proceso de orientación.

Las familias desempeñan un papel relevante en las decisiones educativas. Facilitar información clara sobre las diferentes alternativas formativas y promover espacios de diálogo favorece una toma de decisiones compartida y mejor informada.

4. Realizar un seguimiento de las trayectorias educativas.

Resulta recomendable revisar periódicamente la evolución del alumnado, especialmente en aquellos casos donde existan factores de riesgo que puedan afectar a la continuidad escolar, adaptando las actuaciones cuando sea necesario.

- **Recursos necesarios**.
  - Plan de Orientación Académica y Profesional del centro.
  - Espacios de tutoría individual y grupal.
  - Materiales actualizados sobre itinerarios formativos.
  - Coordinación entre tutorías, orientación y equipos docentes.
  - Colaboración con otras instituciones educativas y recursos del entorno.
- **Posibles dificultades**.
  - Concentrar la orientación únicamente en los cursos finales.
  - Transmitir información limitada sobre las opciones educativas disponibles.
  - Condicionar las recomendaciones por expectativas bajas o ideas preconcebidas.
  - Escasa implicación de las familias en el proceso de orientación.
  - Ausencia de seguimiento tras la toma de decisiones.
- **Recomendaciones**.
  - Incorporar la orientación educativa como un proceso continuo a lo largo de la escolaridad.
  - Presentar todas las opciones formativas desde una perspectiva objetiva y equilibrada.

- Promover que el alumnado participe activamente en la construcción de su proyecto educativo.
- Coordinar las actuaciones entre tutorías, orientación y equipos docentes.
- Revisar periódicamente el impacto de las actuaciones desarrolladas sobre el proyecto educativo y profesional.

- **Indicadores de éxito**.
  - El alumnado conoce las diferentes opciones formativas disponibles.
  - Aumenta la participación en las actividades de orientación académica y profesional.
  - El alumnado manifiesta expectativas positivas respecto a su proyecto de futuro.
  - Las familias participan en los procesos de orientación y toma de decisiones.
  - Disminuyen las situaciones de abandono o desvinculación educativa.
  - El centro realiza un seguimiento sistemático de las trayectorias escolares.
- **Errores frecuentes que conviene evitar**.
  - Limitar la orientación a momentos puntuales del calendario escolar.
  - Presuponer los intereses o capacidades del alumnado sin explorar sus expectativas.
  - Reducir las recomendaciones educativas a un número limitado de itinerarios.
  - Desvincular a las familias del proceso de orientación.
  - Finalizar el acompañamiento una vez tomada la decisión sobre el siguiente itinerario.

5. Metodologías concretas para una educación inclusiva e intercultural.

Los capítulos anteriores han permitido comprender la realidad del centro educativo, identificar las necesidades prioritarias y definir estrategias orientadas a contribuir a una educación más inclusiva e intercultural. El siguiente paso consiste en trasladar esos principios a la **práctica diaria** mediante **metodologías que orienten la forma de enseñar, aprender, colaborar y participar dentro de la comunidad educativa**.

La metodología ocupa un lugar central en cualquier proceso educativo. A través de ella se concreta la **organización** del aula, se establecen las **formas de interacción** entre el alumnado, se planifican las **actividades de aprendizaje** y se crean las **condiciones** que facilitan la participación de todas las personas. Las decisiones influyen en la manera en que el alumnado accede al conocimiento, desarrolla sus capacidades, construye relaciones con sus compañeros y compañeras y encuentra oportunidades para implicarse activamente en su propio aprendizaje.

La investigación educativa ha puesto de manifiesto la importancia de **diseñar experiencias de aprendizaje capaces de responder a la diversidad presente en las aulas desde su planificación inicial**. Este enfoque favorece propuestas flexibles, accesibles y participativas que amplían las oportunidades de aprendizaje y reducen la necesidad de incorporar respuestas diferenciadas una vez aparecen las dificultades. La **atención a la diversidad** pasa así a formar parte de la planificación cotidiana del profesorado y de la organización general del centro.

Las metodologías también contribuyen a configurar **la cultura educativa** de cada centro. Determinan cómo se distribuyen las responsabilidades, qué espacios se generan para la participación del alumnado, de las familias y de otros agentes de la comunidad, cómo se desarrollan las relaciones entre iguales y qué oportunidades existen para aprender mediante el diálogo, la cooperación y la ayuda mutua. Cada decisión metodológica influye, por tanto, en la **calidad de la experiencia educativa** que vive el alumnado.

Cada comunidad educativa desarrolla su labor en un contexto propio, con **características**, **recursos** y **necesidades** diferentes. Por este motivo, la elección de una metodología requiere analizar previamente la realidad del centro, los objetivos de mejora establecidos y las posibilidades organizativas disponibles. En muchos casos, la combinación de varias metodologías ofrece respuestas más completas que la aplicación aislada de una única propuesta, siempre que exista una planificación coherente y una evaluación continua de los resultados.

Las **metodologías** recogidas en este capítulo han sido seleccionadas por su contribución al **aprendizaje**, la **participación**, la **convivencia** y la **colaboración entre la escuela, las familias y el entorno**. Algunas ofrecen formas de organización del trabajo en el aula; otras fortalecen la coordinación entre profesionales o impulsan una mayor implicación de la comunidad educativa. Todas ellas comparten un mismo propósito: ampliar las oportunidades educativas del alumnado y contribuir a entornos escolares donde la diversidad encuentre espacios reales de participación, reconocimiento y aprendizaje.

Las páginas que siguen presentan orientaciones para facilitar su aplicación en los centros educativos. Cada metodología incluye sus principales **características**, las **condiciones** que favorecen su desarrollo y diferentes **claves** para incorporarla de forma progresiva a la práctica educativa. El objetivo es ofrecer un recurso útil que pueda adaptarse a contextos diversos y servir de apoyo a los procesos de mejora impulsados por cada comunidad educativa.

5.1. Grupos interactivos.

Los grupos interactivos representan una metodología de aprendizaje basada en la **organización del aula en pequeños grupos heterogéneos** que trabajan simultáneamente en **diferentes actividades mediante la interacción** constante entre el alumnado y con el apoyo de personas adultas que dinamizan el proceso. Su propósito es crear un **entorno** donde el **diálogo**, la **colaboración** y la **ayuda mutua** favorezcan el aprendizaje y amplíen las oportunidades de participación de todas las personas.

Parte de la idea de que el aprendizaje se fortalece cuando el alumnado comparte conocimientos, contrasta diferentes formas de resolver una tarea y participa activamente en la construcción de respuestas junto a sus compañeros y compañeras. Las **interacciones** que se producen durante el trabajo en grupo favorecen la **comprensión de los contenidos**, **estimulan el pensamiento crítico** y **contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas** que resultan esenciales dentro y fuera del aula.

La diversidad presente en cada grupo representa uno de los principales elementos de riqueza de esta metodología. La convivencia de diferentes ritmos de aprendizaje, experiencias personales y formas de abordar una misma actividad genera **nuevas oportunidades para aprender** de los demás, ofrecer ayuda cuando resulta necesario y descubrir distintas estrategias para resolver un mismo reto. De este modo, la participación adquiere un papel protagonista y el aprendizaje se convierte en una experiencia compartida.

- **Principales características**.

La organización de los grupos interactivos se basa en la **creación de pequeños grupos heterogéneos** que desarrollan diferentes actividades durante periodos de tiempo previamente establecidos. Cada grupo trabaja en una **tarea distinta** y, una vez finalizado el tiempo previsto, rota hacia **una nueva actividad hasta completar el recorrido diseñado por el profesorado**. Esta dinámica ayuda a que todo el alumnado participe en las mismas propuestas de aprendizaje y mantenga un elevado nivel de actividad durante toda la sesión.

Las actividades deben **contribuir a la interacción** entre los integrantes del grupo. Por este motivo, resulta recomendable plantear tareas que requieran **intercambiar ideas**, **argumentar respuestas**, **resolver problemas conjuntamente** o tomar **decisiones compartidas**. Cuanto mayor sea la necesidad de dialogar y cooperar para alcanzar el objetivo, mayores serán también las oportunidades de aprendizaje que ofrece la metodología.

Otro de los rasgos que caracteriza a los grupos interactivos es la **participación de personas adultas** procedentes de la comunidad educativa. Familiares, profesorado de apoyo, alumnado universitario, personas voluntarias o

representantes de entidades colaboradoras pueden acompañar el desarrollo de las actividades, favoreciendo que todas las personas participen y promoviendo un clima de respeto, escucha y colaboración. Su función consiste en **dinamizar las interacciones del grupo, animar la participación equilibrada y facilitar que el alumnado construya las respuestas mediante el diálogo**.

La responsabilidad de la planificación, la organización de las actividades y la evaluación del aprendizaje corresponde al profesorado. La presencia de personas voluntarias amplía las posibilidades de interacción dentro del aula y fortalece la relación entre el centro educativo y su entorno, manteniendo siempre la coherencia con los objetivos educativos establecidos para cada sesión.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La **planificación** es uno de los elementos que más influye en el funcionamiento de los grupos interactivos. **Diseñar** actividades con un nivel de dificultad adecuado, **distribuir** equilibradamente al alumnado y **organizar** los tiempos de trabajo facilita que las interacciones se desarrollen con fluidez y que todas las personas puedan participar activamente durante la sesión.

La **coordinación** entre el profesorado también resulta especialmente relevante cuando esta metodología se incorpora de forma habitual al centro. **Compartir experiencias**, **revisar** conjuntamente **el desarrollo de las sesiones** e **intercambiar propuestas de mejora** favorece una aplicación más coherente y facilita que las actividades respondan a los objetivos educativos planteados.

La participación de las personas voluntarias requiere **una preparación previa** que les permita conocer la dinámica de trabajo y el papel que desempeñarán durante la actividad. Una breve explicación antes de comenzar la sesión suele ser suficiente para compartir los objetivos, resolver dudas y promover que todas las personas adultas actúen siguiendo criterios comunes.

El **clima de aula** es otro factor determinante. La escucha activa, el respeto hacia las diferentes opiniones, la colaboración y la confianza entre el alumnado crean un entorno donde **las interacciones adquieren un mayor valor educativo y**

favorecen la participación de quienes habitualmente intervienen con menor frecuencia.

- **Claves para incorporarla progresivamente**.

La **incorporación** de los grupos interactivos **puede realizarse de forma gradual**, adaptándose a las posibilidades organizativas de cada centro. Una opción recomendable consiste en **comenzar con experiencias piloto** en un nivel educativo o en determinadas áreas, evaluando posteriormente su funcionamiento antes de ampliar la metodología a otros cursos.

También resulta útil seleccionar inicialmente **actividades sencillas** que permitan al profesorado familiarizarse con la **organización de las rotaciones** y con la **coordinación de las personas voluntarias**. Conforme aumenta la experiencia del equipo docente, las propuestas pueden adquirir una mayor complejidad y extenderse a diferentes situaciones de aprendizaje.

La **evaluación periódica de cada sesión** facilita identificar aquellos aspectos que funcionan adecuadamente y aquellos que conviene ajustar. Recoger las **aportaciones** del profesorado, del alumnado y de las personas voluntarias ofrece información valiosa para mejorar progresivamente la metodología y adaptarla a las características del centro.

La consolidación de esta forma de trabajo requiere continuidad, espacios de coordinación y una planificación compartida. La experiencia demuestra que las mejoras más significativas aparecen cuando los grupos interactivos dejan de constituir una actividad puntual y **pasan a integrarse de forma estable dentro de la organización educativa del centro**.

En definitiva, los grupos interactivos representan una metodología que favorece el **aprendizaje compartido**, **fortalece la participación** de toda la comunidad educativa y amplía las **oportunidades de éxito** del alumnado mediante la interacción, la colaboración y el diálogo como elementos centrales del proceso educativo.

5.2. Aprendizaje cooperativo.

El **aprendizaje cooperativo** ofrece una metodología que organiza el trabajo del alumnado en **pequeños equipos** para alcanzar objetivos comunes mediante la **colaboración**, la **participación activa** y la **responsabilidad compartida**. Su aplicación responde a una planificación intencionada del profesorado, que diseña situaciones de aprendizaje donde cada estudiante desempeña un papel relevante y contribuye al progreso del grupo.

El aprendizaje cooperativo favorece un aprendizaje basado en la **interacción entre iguales**, el **intercambio de conocimientos** y la **construcción compartida** de soluciones. Durante el desarrollo de las actividades, el alumnado explica procedimientos, argumenta sus ideas, escucha diferentes puntos de vista, resuelve conflictos y toma decisiones de manera conjunta. Estas experiencias fortalecen el aprendizaje de los contenidos curriculares y contribuyen al desarrollo de competencias personales, sociales y comunicativas.

Su incorporación al aula favorece una **participación más equilibrada**, incrementa las oportunidades de ayuda mutua y genera contextos donde el éxito individual se encuentra estrechamente relacionado con el progreso del equipo. De este modo, el alumnado aprende a asumir responsabilidades, valorar las aportaciones de otras personas y desarrollar habilidades que resultan esenciales para la convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida.

- **Principales características**.

El aprendizaje cooperativo se diferencia de otras formas de trabajo en grupo porque requiere una **organización planificada** y una estructura que favorezca la participación de todas las personas. La simple distribución del alumnado en equipos no garantiza que exista cooperación. Para que esta metodología resulte eficaz, las actividades deben diseñarse de manera que **cada integrante aporte información, tome decisiones y participe activamente en la consecución del objetivo común**.

Uno de sus elementos más representativos es la **interdependencia positiva**. Cada estudiante comprende que el resultado del equipo depende de la implicación de todas las personas y que las aportaciones individuales contribuyen al aprendizaje colectivo. Esta dinámica favorece el **apoyo entre iguales**, la **corresponsabilidad** y el compromiso con el trabajo compartido.

Junto a ello, la metodología mantiene la **responsabilidad individual**. Cada integrante responde de su propio aprendizaje y asume las tareas que le corresponden dentro del equipo. Este equilibrio entre compromiso personal y colaboración ayuda a que todo el alumnado participe activamente y evita que unas personas asuman la mayor parte del trabajo mientras otras permanecen al margen.

La asignación de **roles cooperativos** facilita la organización del grupo y favorece una participación equilibrada. Funciones como la **coordinación**, la **gestión del tiempo**, el **control de materiales** o la **portavocía** ayudan a distribuir responsabilidades y ofrecen al alumnado la oportunidad de desarrollar diferentes habilidades a lo largo del curso. La rotación periódica de estos roles favorece experiencias variadas y evita que determinadas funciones recaigan siempre sobre las mismas personas.

Otro aspecto característico consiste en incorporar momentos de **reflexión conjunta** sobre el funcionamiento del equipo. Analizar cómo se ha desarrollado la colaboración, valorar las estrategias utilizadas e identificar posibles mejoras permite fortalecer progresivamente las competencias necesarias para trabajar de forma cooperativa.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La implantación del aprendizaje cooperativo requiere dedicar tiempo a enseñar las **habilidades sociales** necesarias para colaborar de forma eficaz. Escuchar activamente, respetar los turnos de palabra, formular críticas constructivas, resolver desacuerdos mediante el diálogo y tomar decisiones compartidas son

aprendizajes que necesitan práctica continuada y acompañamiento por parte del profesorado.

La composición de los equipos influye directamente en el desarrollo de la metodología. La creación de **grupos heterogéneos** favorece el intercambio de perspectivas, amplía las oportunidades de aprendizaje entre iguales y enriquece el trabajo colectivo. La revisión periódica de estos equipos permite adaptarlos a la evolución del alumnado y mantener un adecuado equilibrio en su funcionamiento.

Las **actividades cooperativas** deben plantear retos que requieran la **participación de todas las personas**. Las tareas abiertas, los problemas que admiten diferentes estrategias de resolución, los proyectos compartidos o las investigaciones en equipo ofrecen mayores oportunidades para dialogar, argumentar y construir respuestas de forma conjunta.

El **papel del profesorado** también resulta determinante. Además de planificar las actividades, corresponde observar las dinámicas de los equipos, ofrecer orientaciones cuando sea necesario, facilitar la resolución de dificultades y promover una participación equilibrada. Este seguimiento contribuye a **ajustar progresivamente la metodología y consolidar hábitos de cooperación** dentro del aula.

- **Claves para incorporarlo progresivamente**.

La introducción del aprendizaje cooperativo puede iniciarse mediante **estructuras cooperativas sencillas**, integradas en actividades habituales del aula. Esta incorporación gradual facilita que el alumnado adquiera las habilidades necesarias para trabajar en equipo antes de abordar propuestas de mayor complejidad.

Resulta recomendable **explicar claramente las normas de funcionamiento**, los objetivos de cada actividad y las responsabilidades asociadas a los diferentes roles. Cuando el alumnado conoce qué se espera de su participación, aumenta la implicación y mejora la organización del trabajo cooperativo.

La **evaluación continua** permite consolidar esta metodología. Observar la participación del alumnado, recoger evidencias sobre el funcionamiento de los equipos y analizar conjuntamente los resultados facilita introducir ajustes que mejoran progresivamente la calidad de las experiencias de aprendizaje.

La coordinación entre el profesorado favorece una implantación coherente dentro del centro educativo. Compartir experiencias, diseñar materiales comunes e intercambiar estrategias de intervención contribuye a consolidar una cultura de colaboración que trasciende el trabajo desarrollado en cada aula.

El aprendizaje cooperativo representa una oportunidad para construir entornos educativos donde el **aprendizaje compartido**, la **participación activa** y la **responsabilidad colectiva** formen parte de la práctica cotidiana. Su desarrollo progresivo contribuye a fortalecer la convivencia, mejorar la implicación del alumnado y generar experiencias educativas en las que cada persona encuentra oportunidades para aprender junto a las demás.

5.3. Docencia compartida.

La **docencia compartida** constituye una metodología organizativa en la que **dos o más profesionales** planifican, desarrollan y evalúan conjuntamente el proceso de enseñanza dentro de un mismo espacio educativo. Su finalidad consiste en **ofrecer una respuesta más ajustada a la diversidad del alumnado, favoreciendo una enseñanza flexible, una atención más cercana y una mayor participación** de todas las personas en las actividades de aprendizaje.

Esta metodología promueve una visión de la inclusión basada en la **corresponsabilidad docente**. La atención a la diversidad deja de recaer exclusivamente en un único profesional para convertirse en una tarea compartida, donde cada docente aporta su experiencia, conocimientos y competencias al servicio de un proyecto educativo común. Esta forma de trabajo favorece **una respuesta más coordinada** y contribuye a que el alumnado perciba el aula como un espacio compartido de aprendizaje.

La **presencia simultánea de dos profesionales** permite **diversificar las estrategias de enseñanza, adaptar las actividades a las necesidades del grupo y ofrecer un acompañamiento más próximo** durante el desarrollo de las tareas. Al mismo tiempo, facilita una observación más completa de las dinámicas del aula y proporciona información valiosa para ajustar posteriormente la planificación educativa.

- **Principales características**.

La docencia compartida requiere una **planificación conjunta** desde el inicio del proceso educativo. El profesorado acuerda los **objetivos** de aprendizaje, selecciona las actividades, organiza los **apoyos** y establece los **criterios de evaluación** antes de desarrollar las sesiones. Esta coordinación previa favorece una intervención coherente y evita que cada profesional actúe de forma independiente.

Durante el desarrollo de las actividades, ambos docentes mantienen una **participación activa** en el aula. La distribución de **funciones** puede variar según las características de la sesión, los contenidos trabajados o las necesidades del alumnado. En algunos momentos, una persona puede presentar la actividad mientras la otra realiza tareas de observación, acompaña a determinados grupos o facilita apoyos específicos. En otras ocasiones, ambas intervienen simultáneamente mediante dinámicas complementarias.

La **flexibilidad** constituye otro de los rasgos distintivos de esta metodología. **La organización del aula puede modificarse durante la sesión** para responder a diferentes situaciones de aprendizaje, alternando momentos de trabajo con el grupo completo, actividades en pequeños equipos o apoyos más individualizados cuando resulten necesarios. Esta capacidad de adaptación contribuye a responder con mayor eficacia a la diversidad presente en el aula.

La **evaluación** también adquiere un carácter compartido. El intercambio de observaciones entre el profesorado facilita una visión más amplia sobre la participación, el progreso y las necesidades del alumnado. Esta información

contribuye a revisar las estrategias utilizadas y a introducir mejoras continuas en la práctica educativa.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

Uno de los factores que más influye en el éxito de la docencia compartida es la existencia de **espacios estables de coordinación**. Disponer de tiempos para planificar, revisar las sesiones y analizar conjuntamente la evolución del alumnado facilita que las decisiones pedagógicas respondan a criterios compartidos y evita intervenciones aisladas.

También resulta fundamental construir una **relación profesional basada en la confianza**, el respeto mutuo y la comunicación permanente. Compartir la responsabilidad del aula implica dialogar sobre las decisiones educativas, valorar diferentes perspectivas y mantener una actitud abierta al aprendizaje entre profesionales.

La definición clara de las **funciones y responsabilidades** de cada docente contribuye a mejorar la organización de las sesiones y evita que uno de los profesionales adopte un papel secundario o exclusivamente asistencial. La docencia compartida alcanza su mayor potencial cuando ambas personas participan activamente en la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso educativo. El apoyo del **equipo directivo** y una organización del centro que facilite la coordinación entre profesionales también favorecen la consolidación de esta metodología. La planificación horaria, la distribución de recursos y el reconocimiento del trabajo colaborativo representan elementos que contribuyen a su continuidad.

- **Claves para incorporarla progresivamente**.

La implantación de la docencia compartida puede iniciarse en **áreas, cursos o proyectos concretos**, permitiendo que el profesorado adquiera experiencia antes de extender la metodología a otros contextos del centro. Este proceso gradual facilita ajustar la organización y consolidar dinámicas de colaboración entre los diferentes profesionales.

Durante las primeras experiencias resulta recomendable comenzar con **sesiones previamente planificadas**, donde ambos docentes compartan objetivos claros y acuerden la distribución de responsabilidades antes de entrar en el aula. Esta preparación reduce la improvisación y favorece un desarrollo más fluido de las actividades.

La **reflexión conjunta** al finalizar cada sesión permite valorar el funcionamiento de la metodología. Analizar las decisiones adoptadas, identificar fortalezas y revisar las dificultades encontradas contribuye a introducir mejoras progresivas y enriquecer la práctica docente.

La **consolidación de la docencia compartida** requiere entenderla como una forma habitual de organizar la enseñanza y no como una medida reservada para situaciones concretas. Su incorporación progresiva favorece una cultura profesional basada en la **colaboración**, el **aprendizaje compartido** y la **mejora continua**, aspectos que repercuten positivamente tanto en la práctica docente como en las oportunidades de aprendizaje del alumnado.

La docencia compartida ofrece un marco de trabajo que fortalece la **coordinación entre profesionales**, amplía las posibilidades de atención educativa y favorece entornos de aprendizaje más flexibles e inclusivos. Su desarrollo contribuye a consolidar una respuesta educativa donde la colaboración entre docentes se convierte en un elemento habitual de la vida del centro.

5.4. Mediación intercultural.

La **mediación intercultural** representa una metodología orientada a **favorecer la comunicación**, **fortalecer las relaciones de confianza** y **facilitar la participación** entre el centro educativo, las familias y la comunidad. Su finalidad consiste en crear **espacios de diálogo** que permitan comprender diferentes perspectivas, prevenir situaciones de incomprensión y construir respuestas compartidas desde el respeto y la colaboración.

En el ámbito educativo, la mediación intercultural contribuye a **acercar realidades**, **eliminar barreras de comunicación** y generar condiciones que favorezcan una participación más activa de todas las personas. Su aplicación resulta especialmente valiosa cuando el centro desea fortalecer la relación con las familias, mejorar la convivencia o impulsar una mayor implicación de la comunidad educativa en la vida escolar.

Esta metodología entiende la **diversidad cultural** como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo. Favorecer el conocimiento mutuo, promover el reconocimiento de diferentes experiencias y generar canales de comunicación accesibles contribuye a consolidar un clima escolar basado en la **confianza**, el **respeto** y la **cooperación**.

- **Principales características**.

La mediación intercultural sitúa el **diálogo** como eje de todas las actuaciones. **Escuchar activamente**, **comprender diferentes puntos de vista**, **impulsar la expresión de necesidades** y **buscar soluciones compartidas** permite construir relaciones más sólidas entre el centro educativo, las familias y el alumnado.

Uno de sus principales rasgos consiste en facilitar la **comunicación entre personas o grupos que pueden tener experiencias, referentes o formas de interpretar la realidad diferente**. La mediación ayuda a clarificar expectativas, explicar el funcionamiento del centro, resolver dudas y contribuir a una comprensión mutua que reduzca posibles malentendidos.

La metodología también impulsa una **participación más activa de las familias** en la vida escolar. La creación de espacios donde puedan expresar sus opiniones, compartir propuestas y colaborar en diferentes iniciativas fortalece el vínculo con el centro y favorece un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa.

Otro aspecto relevante es su **carácter preventivo**. La mediación intercultural contribuye a identificar posibles dificultades antes de que se conviertan en

conflictos, facilita la construcción de acuerdos y promueve una **convivencia basada en el respeto**, la **igualdad de trato** y la **colaboración**.

Además, esta metodología favorece una visión más amplia de la realidad educativa. La información que aporta el contacto permanente con las familias y con el entorno permite al profesorado comprender mejor determinados contextos, ajustar las actuaciones educativas y planificar respuestas más adaptadas a las necesidades detectadas.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La mediación intercultural alcanza mejores resultados cuando forma parte del **proyecto educativo del centro** y cuenta con el compromiso del **equipo directivo**, del **profesorado** y del conjunto de la **comunidad educativa**. La coordinación entre los diferentes profesionales facilita que las actuaciones mantengan una misma orientación y respondan a objetivos compartidos.

También resulta importante disponer de **canales de comunicación accesibles**, variados y cercanos. La utilización de un **lenguaje claro**, la diversificación de los medios de contacto y la creación de espacios de encuentro favorecen que todas las familias puedan acceder a la información y participar en la vida escolar en igualdad de condiciones.

La colaboración con **entidades sociales**, **asociaciones**, **servicios comunitarios** y otros recursos del entorno amplía las posibilidades de intervención y fortalece la relación entre el centro educativo y la comunidad. Estas alianzas permiten desarrollar actuaciones conjuntas, compartir recursos y construir respuestas coordinadas ante las necesidades que puedan surgir.

Igualmente, conviene promover una **formación continua** del profesorado en **competencia intercultural**, **comunicación inclusiva** y **gestión positiva de la diversidad**. Disponer de herramientas para comprender diferentes realidades y establecer relaciones de confianza facilita la incorporación de esta metodología a la práctica cotidiana.

- **Claves para incorporarla progresivamente**.

La implantación de la mediación intercultural puede comenzar mediante un **análisis de las necesidades de comunicación** existentes en el centro. Identificar las principales barreras, conocer la percepción de las familias y recoger las aportaciones del profesorado contribuye a establecer prioridades y planificar actuaciones ajustadas a cada contexto educativo.

Una estrategia eficaz consiste en crear **espacios periódicos de encuentro** entre el centro y las familias. Reuniones participativas, grupos de diálogo, jornadas de convivencia o actividades abiertas a la comunidad favorecen el conocimiento mutuo y consolidan relaciones basadas en la confianza y la colaboración.

También resulta recomendable incorporar la **mediación intercultural** de forma transversal en diferentes ámbitos de la vida escolar. Su presencia puede extenderse a los procesos de acogida del alumnado, la transición entre etapas educativas, la prevención de conflictos, las actuaciones relacionadas con la convivencia o las iniciativas de participación familiar.

La **evaluación periódica** de las actuaciones desarrolladas permite valorar su impacto sobre la **participación de las familias**, la **calidad de la comunicación**, la **convivencia escolar** y el **grado de implicación de la comunidad educativa**. Esta revisión facilita introducir mejoras continuas y adaptar la metodología a las necesidades que vayan apareciendo.

Cuando forma parte de la cultura del centro y no únicamente de actuaciones puntuales, la **mediación intercultural** contribuye a construir relaciones de confianza duraderas entre la escuela, las familias y la comunidad. Ese clima de colaboración facilita respuestas educativas más inclusivas y fortalece el sentido de pertenencia de todas las personas que participan en la vida escolar.

5.5. Tutoría dialógica.

La **tutoría dialógica** constituye una metodología que sitúa el **diálogo**, la **escucha activa** y la **participación del alumnado** en el centro de la acción tutorial. Su propósito consiste en generar espacios donde cada estudiante pueda **expresar sus inquietudes**, **reflexionar sobre su proceso educativo** y participar en la construcción de soluciones relacionadas con la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo personal.

Esta metodología entiende la tutoría como un espacio privilegiado para fortalecer las **relaciones de confianza**, impulsar el **sentimiento de pertenencia** y acompañar al alumnado en su crecimiento académico y personal. A través del intercambio de experiencias y del diálogo igualitario, el grupo desarrolla competencias relacionadas con la **comunicación**, la **empatía**, el **pensamiento crítico** y la **resolución pacífica de conflictos**.

La tutoría dialógica favorece un clima donde todas las voces encuentran un espacio para ser escuchadas. La participación deja de limitarse a responder preguntas planteadas por el profesorado y pasa a convertirse en un **proceso compartido de reflexión, análisis y construcción colectiva de propuestas** que contribuyen a mejorar la vida del aula y del centro.

- **Principales características**.

La tutoría dialógica se desarrolla mediante **espacios de conversación estructurados**, donde el alumnado participa en condiciones de **igualdad**, **respeto** y **escucha mutua**. La finalidad consiste en favorecer el intercambio de ideas, compartir experiencias y abordar diferentes situaciones desde una perspectiva colectiva.

El profesorado asume un papel de **facilitador del diálogo**, promoviendo la participación equilibrada del grupo, formulando preguntas que estimulen la reflexión y favoreciendo que todas las personas puedan expresar sus opiniones.

Su función consiste en acompañar el proceso sin monopolizar la conversación ni condicionar las conclusiones del alumnado.

Los temas abordados pueden estar relacionados con la **convivencia**, la **participación**, las **relaciones entre iguales**, la **gestión emocional**, las **expectativas académicas**, el **uso responsable de las tecnologías**, la **diversidad cultural** o cualquier otra cuestión relevante para la realidad del grupo. Esta flexibilidad permite adaptar la tutoría a las necesidades que vayan surgiendo a lo largo del curso.

La metodología promueve la **participación activa** de todo el alumnado, favoreciendo que cada estudiante pueda **argumentar sus ideas**, **escuchar diferentes perspectivas**, **formular propuestas** y **construir acuerdos** junto al resto del grupo. Este proceso fortalece la responsabilidad compartida y contribuye a consolidar una cultura de diálogo dentro del aula.

Otro aspecto característico consiste en impulsar la **reflexión colectiva**. Las situaciones que afectan a la vida del grupo dejan de abordarse únicamente desde una perspectiva individual y pasan a analizarse de forma conjunta, buscando soluciones que beneficien al conjunto de la comunidad educativa.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La tutoría dialógica requiere generar un **clima de confianza** donde el alumnado se sienta seguro para expresar sus opiniones y compartir sus experiencias. La existencia de **normas de participación consensuadas**, el respeto por los turnos de palabra y la valoración positiva de todas las aportaciones favorecen el desarrollo de conversaciones enriquecedoras.

La continuidad representa otro elemento fundamental. Reservar **espacios periódicos de tutoría**, mantener una planificación estable y dar seguimiento a los temas trabajados facilita que el alumnado perciba estos encuentros como una parte habitual de la vida escolar y no como actuaciones puntuales.

La preparación de las sesiones contribuye a mejorar su desarrollo. Seleccionar previamente los temas, utilizar **preguntas abiertas**, incorporar situaciones cercanas a la realidad del alumnado y planificar dinámicas participativas favorece una mayor implicación del grupo.

La coordinación entre el **equipo docente**, el **departamento de orientación** y el **equipo directivo** contribuye a que las conclusiones obtenidas durante las tutorías puedan trasladarse a otras actuaciones educativas cuando resulte oportuno, fortaleciendo la coherencia de la intervención desarrollada por el centro.

- **Claves para incorporarla progresivamente**.

La incorporación de la tutoría dialógica puede iniciarse dedicando una parte de las sesiones de tutoría a **dinámicas sencillas de diálogo** sobre cuestiones cercanas al alumnado. Comenzar con temas cotidianos favorece la participación y permite consolidar progresivamente una cultura basada en la escucha y el respeto.

Resulta recomendable elaborar junto al grupo unas **normas de funcionamiento** que regulen la participación, el respeto a las diferentes opiniones, la confidencialidad cuando resulte necesaria y el compromiso de escuchar todas las aportaciones. La construcción conjunta de estos acuerdos favorece una mayor implicación del alumnado.

También conviene incorporar **estrategias variadas de participación**, evitando que intervengan siempre las mismas personas. El uso de preguntas generadoras, pequeños grupos de discusión, turnos rotatorios o dinámicas de reflexión compartida facilita que todas las voces puedan estar representadas.

La **evaluación periódica** de las sesiones permite conocer la percepción del alumnado, valorar la utilidad de los temas tratados e introducir mejoras que fortalezcan el funcionamiento de la tutoría. Esta revisión continua favorece que los espacios de diálogo respondan a las necesidades reales del grupo y mantengan su interés a lo largo del curso.

Más que una actividad programada dentro de la acción tutorial, la **tutoría dialógica** representa una **forma de entender el acompañamiento educativo**. Incorporar espacios estables de conversación, reflexión y escucha contribuye a que el alumnado participe activamente en la construcción de una convivencia más democrática y en su propio proceso de aprendizaje.

5.6. Participación familiar.

Construir **una relación sólida con las familias** requiere generar espacios donde la comunicación y la participación formen parte de la vida cotidiana del centro. Su finalidad consiste en fortalecer la colaboración entre la escuela y el entorno familiar para construir respuestas educativas compartidas que favorezcan el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral del alumnado.

La investigación educativa muestra que una **relación sólida entre el centro y las familias** repercute positivamente en la **motivación**, la **asistencia**, el **rendimiento académico**, el **bienestar emocional** y el **sentimiento de pertenencia** del alumnado. Alcanzar estos beneficios requiere avanzar hacia modelos de participación basados en la **confianza mutua**, el **diálogo** y la **corresponsabilidad**, donde todas las personas puedan contribuir desde sus conocimientos, experiencias y capacidades.

La participación familiar adquiere **múltiples formas**. Además de la comunicación habitual con el profesorado, puede desarrollarse mediante la colaboración en actividades educativas, la participación en órganos de representación, el acompañamiento de proyectos del centro o la implicación en iniciativas que fortalezcan la convivencia y la vida comunitaria. Esta diversidad permite adaptar la metodología a las características y posibilidades de cada contexto educativo.

- **Principales características**.

La participación familiar se fundamenta en una **relación de colaboración** donde el centro educativo y las familias comparten un objetivo común: **contribuir al**

desarrollo y el aprendizaje del alumnado. Esta relación se construye desde el **reconocimiento mutuo**, el **respeto a la diversidad** y la valoración de las aportaciones que cada parte puede realizar.

Uno de los principios que orientan esta metodología consiste en generar **oportunidades reales de participación**. Las familias dejan de ser receptoras de información para convertirse en participantes activas de la vida escolar, pudiendo colaborar en actividades, realizar propuestas, compartir conocimientos y contribuir al desarrollo de diferentes iniciativas educativas.

La **comunicación bidireccional** se considera otro de sus elementos esenciales. Compartir información de forma clara y accesible, escuchar las necesidades de las familias y establecer canales permanentes de diálogo favorece una relación más cercana y facilita la construcción de acuerdos cuando resulta necesario.

La metodología promueve una **participación flexible e inclusiva**. No todas las familias disponen del mismo tiempo, recursos o posibilidades de colaboración. Por ello, resulta conveniente ofrecer diferentes formas de participación que permitan adaptarse a las circunstancias de cada una y evitar que determinadas personas queden excluidas de la vida del centro.

Otro aspecto característico consiste en reconocer y aprovechar los **conocimientos**, las **experiencias** y los **recursos** que las propias familias pueden aportar. Su participación en talleres, proyectos, actividades culturales o propuestas de aprendizaje contribuye a enriquecer la experiencia educativa y fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La participación familiar se fortalece cuando el centro educativo construye un **clima de acogida**, donde todas las familias se sientan **bienvenidas**, **escuchadas** y **valoradas** desde el primer contacto con la institución. La calidad de esta acogida influye de manera significativa en la relación que posteriormente se establecerá con la comunidad educativa.

También resulta imprescindible disponer de **canales de comunicación accesibles**, variados y adaptados a las características de las familias. La utilización de un **lenguaje comprensible**, la combinación de diferentes medios de contacto y la flexibilidad en los horarios de reunión favorecen una comunicación más cercana y eficaz.

El compromiso del **equipo directivo**, del **profesorado** y del resto de profesionales se caracteriza por ser otra condición fundamental. La participación familiar alcanza mejores resultados cuando forma parte de la **cultura organizativa del centro** y se incorpora de manera transversal al proyecto educativo, evitando que dependa exclusivamente de iniciativas individuales.

La colaboración con **entidades del entorno**, **asociaciones** y otros recursos comunitarios amplía las oportunidades de participación. Estas alianzas facilitan el desarrollo de actividades compartidas, fortalecen la relación entre el centro y la comunidad y contribuyen a generar una red de apoyo en beneficio del alumnado.

- **Claves para incorporarla progresivamente**.

La incorporación de esta metodología puede comenzar mediante un **análisis de las formas de participación** que ya existen en el centro. Identificar qué actuaciones funcionan adecuadamente, qué barreras limitan la implicación de algunas familias y qué nuevas oportunidades pueden generarse facilita la planificación de acciones ajustadas a la realidad de cada comunidad educativa.

Resulta recomendable ofrecer **modalidades diversas de participación**, de manera que cada familia pueda implicarse según su disponibilidad, intereses y posibilidades. La colaboración en actividades de aula, proyectos del centro, talleres, encuentros culturales, comisiones de trabajo o acciones de voluntariado permite ampliar las oportunidades de participación e impulsar una mayor representatividad.

La organización de **espacios de encuentro** orientados al diálogo, el intercambio de experiencias y la toma de decisiones compartidas fortalece las relaciones de

confianza entre el centro y las familias. Estos espacios adquieren un mayor valor cuando se desarrollan de forma periódica y generan compromisos concretos que posteriormente son revisados de manera conjunta.

La **evaluación continua** de las actuaciones desarrolladas permite conocer el grado de participación alcanzado, valorar la satisfacción de las familias e identificar nuevas necesidades o propuestas de mejora. Este proceso facilita ajustar las estrategias de participación y consolidar una colaboración cada vez más amplia y significativa.

La **participación familiar** es una herramienta fundamental para fortalecer la **corresponsabilidad educativa**, mejorar la **comunicación entre la escuela y las familias** y construir una comunidad educativa más cohesionada. Su desarrollo progresivo favorece entornos donde todas las personas encuentran oportunidades para contribuir al aprendizaje, la convivencia y el éxito educativo del alumnado desde una perspectiva inclusiva e intercultural.

5.7. Referentes positivos.

La incorporación de **referentes positivos** constituye una metodología orientada a **visibilizar modelos diversos de éxito**, **ampliar las expectativas educativas** y favorecer que el alumnado encuentre ejemplos cercanos con los que pueda identificarse. Su finalidad consiste en ofrecer experiencias reales que demuestren la diversidad de trayectorias personales, académicas y profesionales existentes, contribuyendo a fortalecer la **motivación**, la **confianza** y las **expectativas de futuro**.

En el caso del **Pueblo Gitano**, esta metodología adquiere una relevancia especial cuando permite dar a conocer las aportaciones realizadas por personas gitanas en ámbitos como la **educación**, la **universidad**, la **investigación**, la **empresa**, la **administración pública**, la **cultura**, el **deporte**, la **ciencia** o cualquier otro espacio de participación social. La presencia de estos referentes contribuye a ampliar las imágenes que el alumnado construye sobre las

posibilidades de desarrollo personal y profesional, favoreciendo una visión más completa y diversa de la realidad.

Incorporar referentes positivos beneficia al conjunto de la comunidad educativa. Visibilizar trayectorias diversas ayuda a **cuestionar estereotipos**, ampliar el conocimiento sobre la pluralidad existente en la sociedad y promover una cultura escolar basada en el **reconocimiento**, la **igualdad de oportunidades** y el **respeto por la diversidad**.

- **Principales características**.

Esta metodología parte de la utilización de **ejemplos reales**, **experiencias personales** y **trayectorias contrastadas** que permitan al alumnado conocer diferentes formas de afrontar los retos educativos, personales y profesionales. Los referentes adquieren un mayor valor cuando presentan recorridos cercanos, muestran la diversidad de caminos posibles y reflejan el esfuerzo, la perseverancia y las oportunidades que han contribuido a su desarrollo.

La presencia de referentes positivos puede incorporarse de múltiples maneras. El centro puede organizar **encuentros con profesionales**, desarrollar **charlas**, **mesas redondas**, **entrevistas**, proyectos de investigación o actividades donde el alumnado conozca experiencias personales relacionadas con distintos ámbitos del conocimiento y de la vida social. Estas iniciativas favorecen un aprendizaje más cercano y permiten establecer un diálogo directo con quienes comparten sus vivencias.

La metodología también puede integrarse de forma transversal en el currículo mediante la **selección de materiales didácticos**, la incorporación de **biografías**, la utilización de recursos audiovisuales o el análisis de las contribuciones realizadas por personas pertenecientes a diferentes culturas y contextos sociales. De este modo, los referentes dejan de aparecer únicamente en actividades puntuales y pasan a formar parte del aprendizaje cotidiano.

Otro aspecto relevante consiste en ofrecer una **diversidad de perfiles**. Presentar referentes con diferentes edades, profesiones, recorridos formativos,

experiencias personales y ámbitos de participación evita transmitir una visión única del éxito y permite que un mayor número de estudiantes encuentre modelos con los que sentirse identificado.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La incorporación de referentes positivos resulta más eficaz cuando responde a una **planificación educativa** y se relaciona con los objetivos de aprendizaje del centro. Integrar esta metodología en las diferentes áreas curriculares y en las actividades complementarias favorece que su impacto vaya más allá de actuaciones aisladas.

Conviene seleccionar **referentes diversos, rigurosos y representativos**, evitando presentar casos excepcionales como si fueran las únicas experiencias posibles. La riqueza de esta metodología reside precisamente en mostrar la pluralidad de trayectorias, intereses y proyectos vitales existentes dentro de cualquier comunidad.

La colaboración con **universidades**, **entidades sociales**, **asociaciones**, **colegios profesionales**, **instituciones públicas** y personas vinculadas al entorno facilita el acceso a experiencias enriquecedoras y amplía las posibilidades de participación del alumnado. Estas alianzas permiten desarrollar actividades adaptadas a las necesidades y características de cada centro.

Asimismo, resulta importante crear espacios donde el alumnado pueda **formular preguntas**, **compartir inquietudes** y **reflexionar** sobre las experiencias presentadas. El diálogo posterior favorece una comprensión más profunda y ayuda a relacionar los aprendizajes con las propias aspiraciones personales y académicas.

- **Claves para incorporarla progresivamente**.

La incorporación de referentes positivos puede iniciarse mediante una **revisión de los materiales educativos** utilizados habitualmente en el centro. Analizar qué perfiles aparecen representados, qué aportaciones permanecen

invisibilizadas y qué nuevas referencias pueden incorporarse constituye un primer paso para enriquecer la práctica educativa.

Otra estrategia consiste en planificar **encuentros periódicos con personas referentes** procedentes de diferentes ámbitos profesionales, culturales y sociales. Estas actividades adquieren un mayor valor cuando se preparan previamente en el aula y continúan posteriormente mediante propuestas de reflexión, investigación o debate.

También resulta recomendable aprovechar las **efemérides**, los **proyectos interdisciplinarios**, las **actividades culturales** o las iniciativas de orientación académica y profesional para incorporar referentes de forma natural en la programación del centro, favoreciendo una presencia continuada a lo largo del curso.

La **evaluación** de esta metodología puede centrarse en analizar cómo evolucionan las **expectativas educativas**, el **interés por determinados itinerarios formativos**, la **participación del alumnado** o la percepción que tiene sobre la diversidad de oportunidades existentes. Esta información permite valorar el impacto de las actuaciones y planificar nuevas propuestas.

La incorporación de **referentes positivos** contribuye a **ampliar horizontes**, fortalecer las **expectativas de futuro** y construir una cultura educativa donde todas las personas puedan encontrar modelos diversos con los que identificarse. Integrada de forma continuada en la vida del centro, esta metodología favorece el reconocimiento de la diversidad, combate los estereotipos y transmite un mensaje claro: **el talento, el compromiso y la capacidad de contribuir a la sociedad están presentes en todos los contextos y comunidades**.

5.8. Círculos diálogo.

Los **círculos de diálogo** dan lugar a una metodología participativa que crea **espacios estructurados de conversación** donde todas las personas tienen la

oportunidad de **expresar sus ideas**, **escuchar diferentes perspectivas** y **construir acuerdos** desde el respeto y la igualdad. Su finalidad consiste en fortalecer la **convivencia**, mejorar la **comunicación** e impulsar la participación del alumnado en la resolución de cuestiones que afectan a la vida del aula y del centro.

Esta metodología parte de la convicción de que muchas situaciones relacionadas con la convivencia, la participación o el bienestar pueden abordarse mediante el **diálogo compartido**. Frente a modelos centrados exclusivamente en la intervención del profesorado, los círculos de diálogo promueven la implicación del grupo en el análisis de las situaciones, la búsqueda de soluciones y la adopción de compromisos colectivos.

Su aplicación favorece la creación de una **cultura de escucha**, donde cada intervención es valorada y las diferencias de opinión se convierten en oportunidades para aprender, comprender otras realidades y fortalecer las relaciones entre quienes forman parte de la comunidad educativa.

- **Principales características**.

Los círculos de diálogo se desarrollan mediante la **disposición del grupo en círculo**, favoreciendo que todas las personas puedan verse, escucharse e intervenir en condiciones de igualdad. Esta organización elimina jerarquías visuales, facilita la comunicación y transmite la idea de que todas las aportaciones poseen valor dentro del proceso de diálogo.

Cada sesión gira en torno a un **tema previamente definido**, relacionado con aspectos relevantes para la vida escolar. Las conversaciones pueden abordar cuestiones vinculadas a la **convivencia**, la **participación**, la **gestión de conflictos**, el **bienestar emocional**, la **diversidad**, la **igualdad**, las **normas del grupo** o cualquier otra situación que requiera una reflexión compartida.

La metodología se apoya en unas **normas de funcionamiento consensuadas**, que garantizan el respeto por los turnos de palabra, la escucha activa, la libertad para expresar opiniones y la consideración hacia las diferentes perspectivas

presentes en el grupo. Estas normas generan un entorno de confianza que facilita la participación de todo el alumnado.

El profesorado desempeña un papel de **facilitador del proceso**, promoviendo la participación equilibrada, formulando preguntas que favorezcan la reflexión y ayudando al grupo a construir acuerdos cuando resulte necesario. Su función consiste en acompañar el diálogo, evitando monopolizar la conversación o anticipar las respuestas.

Los círculos de diálogo concluyen habitualmente con una **síntesis compartida** de las principales ideas y, cuando la situación lo requiere, con la definición de **compromisos concretos** que permitan trasladar las conclusiones a la vida cotidiana del aula o del centro.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La eficacia de esta metodología depende, en gran medida, de la existencia de un **clima de confianza**, donde el alumnado perciba que puede participar sin miedo a ser juzgado o ridiculizado. La creación de este entorno requiere continuidad, coherencia y una actitud de respeto mantenida por todas las personas participantes.

Resulta conveniente reservar **espacios periódicos** para el desarrollo de los círculos de diálogo. Cuando estas sesiones forman parte de la organización habitual del centro, el alumnado incorpora progresivamente habilidades relacionadas con la **escucha**, la **argumentación**, la **empatía** y la **participación democrática**.

La selección de **temas significativos** favorece una mayor implicación del grupo. Las cuestiones abordadas deben conectar con las experiencias, preocupaciones o intereses del alumnado y permitir que las conversaciones tengan una aplicación práctica en la vida escolar.

El profesorado necesita desarrollar competencias relacionadas con la **dinamización de grupos**, la **gestión del diálogo** y la **facilitación de procesos**

participativos. Estas habilidades permiten conducir las sesiones con mayor seguridad y aprovechar el potencial educativo de las conversaciones colectivas.

- **Claves para incorporarlos progresivamente**.

La implantación de los círculos de diálogo puede iniciarse mediante **sesiones breves** centradas en temas cotidianos que resulten cercanos al alumnado. Esta aproximación facilita que el grupo se familiarice con la metodología y adquiera progresivamente confianza para participar.

Resulta recomendable elaborar junto al alumnado unas **normas compartidas de funcionamiento**, donde se definan aspectos como el respeto a los turnos de palabra, la escucha activa, la confidencialidad cuando sea necesaria y la valoración de todas las opiniones expresadas durante la sesión.

Conforme la metodología se consolida, los círculos de diálogo pueden incorporarse para abordar situaciones de mayor complejidad, como la **resolución de conflictos**, la **elaboración de normas de convivencia**, la **planificación de actividades**, la **evaluación de proyectos** o la reflexión sobre cuestiones relacionadas con la inclusión y la diversidad.

La **evaluación periódica** de las sesiones permite valorar el grado de participación, la calidad del diálogo, el cumplimiento de los acuerdos alcanzados y la percepción del alumnado sobre la utilidad de estos espacios. Esta información facilita introducir mejoras y adaptar la metodología a las necesidades del grupo.

La práctica continuada de los **círculos de diálogo** ayuda a que la **escucha**, el **respeto** y la búsqueda de **acuerdos** formen parte de la vida cotidiana del aula. Con el tiempo, estas habilidades trascienden el propio espacio de diálogo y pasan a influir en la manera en que el alumnado se relaciona, aprende y participa dentro del centro educativo.

5.9. Aprendizaje basado en proyectos.

El **aprendizaje basado en proyectos (ABP)** es una metodología que organiza el proceso educativo en torno al desarrollo de **proyectos significativos**, vinculados con **situaciones reales**, **retos cercanos** o **problemas del entorno**. Su finalidad consiste en que el alumnado construya conocimientos mediante la **investigación**, la **colaboración**, la **reflexión** y la **elaboración de productos o propuestas** que den respuesta a una necesidad concreta.

Esta herramienta sitúa al alumnado como **protagonista de su aprendizaje**, favoreciendo una participación activa durante todas las fases del proyecto. A lo largo del proceso, el grupo investiga, busca información, formula hipótesis, toma decisiones, organiza tareas y presenta los resultados obtenidos. De este modo, el aprendizaje deja de centrarse exclusivamente en la adquisición de contenidos para incorporar el desarrollo de **competencias**, **habilidades sociales** y **capacidades para resolver problemas**.

El aprendizaje basado en proyectos resulta especialmente adecuado para promover una **educación inclusiva**, ya que ofrece múltiples formas de participación, permite integrar diferentes intereses y capacidades, y favorece que cada estudiante pueda contribuir al proyecto desde sus fortalezas. Asimismo, facilita la conexión entre la escuela y la realidad social, reforzando el sentido y la utilidad de los aprendizajes.

- **Principales características**.

El aprendizaje basado en proyectos parte de una **pregunta**, un **reto** o una **situación significativa** que despierta el interés del alumnado y orienta el trabajo que se desarrollará durante el proyecto. Esta cuestión inicial debe ser relevante, contribuir a la investigación y permitir diferentes formas de aproximarse a la respuesta.

El alumnado participa activamente en la **planificación**, el **desarrollo** y la **evaluación** del proyecto. A lo largo del proceso, busca información, analiza

diferentes fuentes, organiza el trabajo, propone soluciones y comparte los resultados obtenidos. Esta implicación favorece una mayor autonomía y fortalece la capacidad para tomar decisiones de manera responsable.

La metodología promueve la **integración de diferentes áreas curriculares**, permitiendo relacionar contenidos de distintas materias alrededor de un objetivo común. Esta visión interdisciplinar favorece aprendizajes más globales y ayuda al alumnado a comprender la utilidad práctica de los conocimientos adquiridos.

Otra característica esencial consiste en la elaboración de un **producto final**, que puede adoptar formatos muy diversos: una exposición, una campaña de sensibilización, un vídeo, una investigación, una propuesta de mejora para el centro, un recurso digital o cualquier otra creación que permita compartir el trabajo realizado. Este producto ofrece sentido al proceso de aprendizaje y facilita la difusión de los resultados.

La **evaluación continua** acompaña todo el desarrollo del proyecto. Además del producto final, resulta importante valorar aspectos como la participación, la colaboración, la capacidad de investigación, la resolución de dificultades y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

El aprendizaje basado en proyectos alcanza mejores resultados cuando parte de **situaciones cercanas al alumnado**, relacionadas con su entorno, sus intereses o los desafíos presentes en la comunidad. Esta conexión favorece una mayor motivación y facilita que el aprendizaje resulte significativo.

La planificación requiere definir con claridad los **objetivos de aprendizaje**, las **competencias que se pretenden desarrollar**, las **fases del proyecto**, los **criterios de evaluación** y los recursos que serán necesarios durante el proceso. Una organización adecuada facilita que el alumnado avance con seguridad y autonomía.

La coordinación entre el **profesorado** resulta especialmente valiosa cuando participan diferentes áreas o materias. Compartir la planificación, distribuir responsabilidades y establecer criterios comunes favorece un desarrollo coherente del proyecto y enriquece las oportunidades de aprendizaje.

También conviene proporcionar al alumnado **orientaciones y apoyos progresivos**, adaptando el nivel de acompañamiento a la evolución del grupo. Esta flexibilidad permite responder a la diversidad presente en el aula sin perder de vista los objetivos comunes del proyecto.

- **Claves para incorporarlo progresivamente**.

La implantación del aprendizaje basado en proyectos puede iniciarse mediante **proyectos de pequeña duración**, centrados en una única materia o en un reto concreto. Esta aproximación facilita que tanto el profesorado como el alumnado se familiaricen con la metodología antes de desarrollar propuestas de mayor alcance.

Resulta recomendable seleccionar **temas relevantes** que conecten con la realidad del alumnado y permitan establecer vínculos con el entorno. Cuanto mayor sea el significado que el proyecto tenga para quienes participan, mayor será también su implicación durante el proceso.

La incorporación de **familias**, **profesionales**, **entidades sociales** o **recursos comunitarios** puede enriquecer el proyecto aportando nuevas perspectivas, experiencias y oportunidades de aprendizaje. Estas colaboraciones fortalecen la relación entre el centro y su entorno y favorecen una educación más abierta a la comunidad.

La **evaluación final** debe incluir espacios de reflexión donde el alumnado analice qué ha aprendido, qué dificultades ha encontrado, qué estrategias han resultado más eficaces y qué aspectos podrían mejorarse en futuros proyectos. Esta revisión favorece el desarrollo de la **autonomía**, la **capacidad crítica** y el **aprendizaje continuo**.

El **aprendizaje basado en proyectos** demuestra que los contenidos adquieren mayor significado cuando se relacionan con preguntas, retos y situaciones cercanas al alumnado. Al conectar el aprendizaje con la realidad, esta metodología favorece una **mayor implicación**, desarrolla **competencias útiles para la vida** y convierte al **alumnado** en **protagonista** de su propio proceso

5.10. Mentorías.

Contar con una persona adulta que acompañe de forma continuada al alumnado puede marcar una diferencia significativa en determinados momentos de su trayectoria educativa. Su finalidad consiste en ofrecer **orientación**, **apoyo**, **motivación** y **referentes cercanos** que contribuyan al desarrollo académico, personal y social del alumnado, fortaleciendo sus expectativas educativas y favoreciendo su continuidad en el sistema educativo.

A diferencia de otras actuaciones puntuales, la mentoría se construye sobre una **relación de confianza** que se desarrolla a lo largo del tiempo. Este vínculo permite conocer mejor las necesidades, intereses, fortalezas y dificultades del alumnado, ofreciendo un acompañamiento personalizado que favorece la toma de decisiones y el desarrollo de un proyecto personal y educativo.

La metodología puede desarrollarse mediante la participación de **docentes**, **estudiantes de cursos superiores**, **profesionales**, **personas voluntarias** o miembros de la comunidad que, tras una adecuada preparación, acompañan al alumnado desde una perspectiva educativa, evitando relaciones de dependencia y promoviendo siempre su autonomía.

- **Principales características**.

La mentoría se basa en una **relación voluntaria**, **estable** y **planificada**, donde el acompañamiento responde a unos objetivos previamente definidos y se adapta a las necesidades de cada estudiante. La continuidad de los encuentros

favorece la creación de vínculos sólidos y permite realizar un seguimiento progresivo de la evolución del alumnado.

Uno de sus elementos más relevantes consiste en ofrecer una **orientación individualizada**. La persona mentora ayuda al alumnado a **identificar fortalezas**, **establecer metas**, **superar dificultades** y **desarrollar estrategias** para afrontar los retos que puedan surgir durante su trayectoria educativa.

La metodología favorece el desarrollo de la **autonomía personal**. El objetivo no consiste en resolver los problemas por el alumnado, sino en proporcionarle herramientas para **analizar situaciones**, **tomar decisiones fundamentadas** y asumir progresivamente un papel más activo en su propio aprendizaje.

Otro aspecto característico es la importancia de la **escucha activa**, la **empatía** y el **acompañamiento continuado**. La calidad de la relación establecida entre la persona mentora y el alumnado constituye uno de los principales factores que explican la eficacia de esta metodología.

Las mentorías pueden contribuir a **fortalecer las expectativas académicas**, ampliar el conocimiento sobre diferentes itinerarios formativos y facilitar la transición entre etapas educativas, especialmente cuando el alumnado afronta momentos de cambio o de mayor vulnerabilidad.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La implantación de un programa de mentorías requiere una **planificación previa**, donde se definan los **objetivos**, los **criterios de participación**, la duración del acompañamiento y las funciones que asumirá cada persona implicada.

La **selección y formación de las personas mentoras** constituye otro elemento esencial. Además de conocer los objetivos del programa, conviene que dispongan de estrategias relacionadas con la **comunicación**, la **escucha activa**, el **acompañamiento educativo** y el **establecimiento de relaciones de confianza**.

Resulta recomendable establecer una **coordinación permanente** entre las personas mentoras, el **profesorado**, el **equipo de orientación** y el **equipo directivo**. Este trabajo conjunto facilita el seguimiento del alumnado, permite compartir información relevante y favorece una intervención coherente con el resto de las actuaciones del centro.

La evaluación periódica del programa contribuye a valorar el grado de participación, el cumplimiento de los objetivos y el impacto de las mentorías sobre la **motivación**, la **participación**, la **continuidad escolar** o las **expectativas educativas** del alumnado.

- **Claves para incorporarlas progresivamente**.

La incorporación de las mentorías puede comenzar con un **proyecto piloto** dirigido a un grupo reducido de estudiantes, permitiendo evaluar su funcionamiento antes de extender la metodología a otros cursos o etapas educativas.

Resulta conveniente identificar aquellos momentos en los que el alumnado puede beneficiarse especialmente del acompañamiento, como la **transición entre etapas**, el **inicio de la escolarización**, la **incorporación a un nuevo centro**, los procesos de **orientación académica y profesional** o las situaciones en las que se detecten riesgos de desmotivación o abandono escolar.

También es recomendable establecer un **calendario estable de encuentros**, donde exista continuidad en la relación y tiempo suficiente para realizar un seguimiento de los objetivos planteados. La regularidad favorece la consolidación del vínculo y facilita que el alumnado perciba la mentoría como un espacio de apoyo y confianza.

La incorporación de **referentes positivos** procedentes de la universidad, del ámbito profesional, del movimiento asociativo o de la propia comunidad educativa puede enriquecer notablemente esta metodología. Estas personas aportan experiencias reales, amplían las expectativas del alumnado y muestran diferentes posibilidades de desarrollo académico y profesional.

La relación de confianza que se establece durante una **mentoría** puede convertirse en un factor decisivo para **reforzar la motivación**, ampliar las **expectativas educativas** y afrontar con **mayor seguridad los momentos de cambio**. Por ello, más que una actuación puntual, las mentorías representan una inversión en el desarrollo personal y académico del alumnado.

5.11. Trabajo con expectativas.

El **trabajo con expectativas** ofrece una metodología orientada a identificar, revisar y fortalecer las **expectativas educativas** que influyen en el aprendizaje y la trayectoria escolar del alumnado. Parte de la idea de que las expectativas del **profesorado**, de las **familias**, del propio **alumnado** y del entorno condicionan, en mayor o menor medida, las oportunidades de participación, el nivel de exigencia, la motivación y la confianza para afrontar nuevos retos.

Las investigaciones educativas han mostrado que las **expectativas altas, realistas y acompañadas de apoyos adecuados** favorecen una mayor implicación del alumnado, incrementan la perseverancia ante las dificultades y contribuyen a mejorar los resultados educativos. Por el contrario, cuando las expectativas son bajas o están condicionadas por prejuicios, estereotipos o experiencias previas, pueden limitar el desarrollo personal y académico sin que exista una intención consciente de hacerlo.

Trabajar las expectativas supone construir una **cultura educativa basada en la confianza**, donde cada estudiante perciba que dispone de oportunidades para aprender, progresar y alcanzar sus objetivos. Esta mirada resulta especialmente relevante en contextos donde determinados grupos de alumnado han estado expuestos históricamente a **bajas expectativas** o a visiones estereotipadas sobre sus posibilidades de éxito educativo.

- **Principales características**.

Esta metodología comienza con la **identificación de las aspiraciones** presentes en la comunidad educativa. Analizar cómo se habla del alumnado, qué mensajes se transmiten sobre sus posibilidades de aprendizaje y qué decisiones pueden estar condicionadas por expectativas previas constituye el primer paso para impulsar procesos de mejora.

El trabajo con expectativas promueve una **visión centrada en las capacidades y el potencial de desarrollo** de cada estudiante. Esto implica reconocer las dificultades cuando existen, pero también identificar fortalezas, intereses, logros y oportunidades que permitan seguir avanzando en el proceso educativo.

Otro de sus elementos fundamentales consiste en utilizar un **lenguaje que transmita confianza** y favorezca la motivación. Expresiones que reconocen el esfuerzo, valoran el progreso y animan a afrontar nuevos desafíos contribuyen a construir una imagen positiva de las propias capacidades y fortalecen la autoestima académica del alumnado.

La metodología fomenta el establecimiento de **objetivos ambiciosos y alcanzables**, acompañados de los apoyos necesarios para que cada estudiante pueda avanzar de acuerdo con sus circunstancias. La combinación de **altas expectativas** y **medidas de apoyo** evita que la exigencia se convierta en una fuente de frustración y favorece una mejora progresiva del aprendizaje.

Asimismo, el trabajo con expectativas requiere una **reflexión continua** sobre las prácticas educativas. Revisar los criterios de participación, las recomendaciones académicas, la organización de actividades o las oportunidades ofrecidas al alumnado ayuda a detectar posibles sesgos y favorece decisiones más equitativas.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

El trabajo con expectativas resulta más eficaz cuando el centro educativo incorpora una **cultura de mejora continua**, donde el profesorado dispone de espacios para analizar sus prácticas, compartir experiencias y reflexionar conjuntamente sobre el impacto de sus decisiones.

También favorece su desarrollo la utilización de **información objetiva** sobre el progreso del alumnado. Basar las decisiones en evidencias recogidas mediante la evaluación continua permite evitar interpretaciones condicionadas por percepciones subjetivas o estereotipos.

La implicación de las **familias** se entiende como otra condición importante. Compartir expectativas positivas, establecer objetivos comunes y mantener una comunicación fluida favorece que el alumnado reciba mensajes coherentes sobre sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

Igualmente, resulta recomendable incorporar **referentes positivos**, experiencias de éxito y ejemplos cercanos que amplíen las expectativas educativas del alumnado y contribuyan a mostrar diferentes itinerarios personales, académicos y profesionales.

- **Claves para incorporarlo progresivamente**.

La implantación de esta metodología puede comenzar mediante una **revisión colectiva de las expectativas** presentes en el centro. Analizar situaciones cotidianas, revisar casos prácticos o reflexionar sobre determinadas decisiones educativas ayuda a identificar posibles sesgos y favorece la construcción de una mirada más inclusiva.

Resulta útil incorporar **momentos de reflexión** durante las reuniones de equipos docentes, tutorías o sesiones de evaluación para valorar cómo las expectativas pueden estar influyendo en las decisiones relacionadas con el aprendizaje, la orientación o la participación del alumnado.

Conviene establecer **objetivos de mejora individualizados**, donde cada estudiante pueda reconocer sus avances y participar activamente en la definición de nuevas metas. Este proceso fortalece la motivación, favorece la autorregulación y contribuye a desarrollar una percepción más positiva sobre las propias capacidades.

La **evaluación periódica** de las actuaciones permite comprobar si aumentan las expectativas educativas del alumnado, mejora su participación, se incrementa la implicación en las tareas escolares y se reducen las diferencias asociadas a expectativas limitantes. Esta revisión facilita introducir ajustes y consolidar una cultura educativa basada en la confianza y el desarrollo del potencial de todas las personas.

Consolidar una cultura de **liderazgo comunitario** supone reconocer que la mejora educativa no depende exclusivamente de la escuela, sino de la colaboración entre todas las personas e instituciones que forman parte de su entorno. Cuando esta red de apoyo se fortalece, **aumentan las oportunidades de aprendizaje, participación y bienestar para toda la comunidad educativa**.

5.12. Liderazgo comunitario.

El **liderazgo comunitario** representa una metodología que promueve la **participación de la comunidad educativa** en la mejora del centro, favoreciendo la **corresponsabilidad**, la **colaboración** y la **construcción de proyectos compartidos**. Su finalidad consiste en generar una red de relaciones donde profesorado, alumnado, familias, entidades sociales y otros agentes del entorno contribuyan, desde sus diferentes responsabilidades, al desarrollo de una educación más inclusiva y conectada con la realidad de la comunidad.

Esta metodología parte del reconocimiento de que la educación constituye una **responsabilidad compartida**. El aprendizaje y el bienestar del alumnado se fortalecen cuando el centro educativo establece vínculos sólidos con su entorno, incorpora diferentes perspectivas y favorece la implicación de quienes pueden aportar conocimientos, experiencias y recursos para mejorar la vida escolar.

El liderazgo comunitario impulsa una forma de entender la escuela como un espacio abierto a la participación, donde las decisiones se enriquecen mediante el diálogo y la colaboración. Esta visión favorece una **mayor cohesión social**, fortalece el **sentimiento de pertenencia** y contribuye a construir comunidades

educativas comprometidas con la igualdad de oportunidades y la mejora continua.

- **Principales características**.

El liderazgo comunitario promueve una **participación amplia y diversa**, favoreciendo que los distintos miembros de la comunidad educativa puedan implicarse en el diseño, desarrollo y evaluación de iniciativas orientadas a mejorar el centro. Esta participación reconoce el valor de las diferentes experiencias y fomenta la construcción de objetivos compartidos.

Uno de sus rasgos principales consiste en establecer **alianzas estables** entre el centro educativo y los recursos del entorno. La colaboración con **asociaciones**, **entidades sociales**, **administraciones públicas**, **universidades**, **centros de salud**, **servicios comunitarios** o **profesionales de distintos ámbitos** amplía las oportunidades educativas y facilita el desarrollo de proyectos con un mayor impacto.

La metodología favorece la creación de **espacios de participación y diálogo**, donde profesorado, familias, alumnado y representantes de la comunidad puedan intercambiar propuestas, identificar necesidades y colaborar en la búsqueda de soluciones. Estos espacios fortalecen la confianza y favorecen una mayor implicación en la vida del centro.

Otro aspecto relevante consiste en identificar y potenciar los **liderazgos existentes** dentro de la propia comunidad educativa. Docentes, familias, alumnado, personas voluntarias o representantes de entidades pueden asumir diferentes responsabilidades en función de sus capacidades, intereses y posibilidades de participación, contribuyendo al desarrollo de iniciativas compartidas.

Asimismo, el liderazgo comunitario impulsa una **visión preventiva y transformadora**, orientada a generar oportunidades de mejora antes de que aparezcan dificultades y a consolidar una cultura de colaboración sostenida en el tiempo.

- **Condiciones que favorecen su desarrollo**.

La implantación de esta metodología requiere el compromiso del **equipo directivo** y una organización del centro que facilite la **participación**, la **coordinación** y la **toma de decisiones compartida**. Cuando estas condiciones forman parte de la cultura institucional, resulta más sencillo consolidar proyectos de carácter comunitario.

Es importante realizar un **análisis del entorno**, identificando los recursos, entidades, profesionales y asociaciones con los que el centro puede establecer relaciones de colaboración. Conocer las fortalezas de la comunidad facilita diseñar actuaciones ajustadas a las necesidades y oportunidades existentes.

La existencia de **canales de comunicación fluidos**, reuniones periódicas y espacios de coordinación favorece la continuidad de las actuaciones y fortalece las relaciones entre los distintos agentes implicados. La información compartida y la planificación conjunta contribuyen a generar confianza y mejorar la eficacia de los proyectos desarrollados.

Igualmente, resulta recomendable reconocer y visibilizar las **aportaciones realizadas por la comunidad**, favoreciendo que las personas participantes perciban el impacto de su colaboración y encuentren nuevas oportunidades para seguir implicándose en la vida del centro.

- **Claves para incorporarlo progresivamente**.

La incorporación del liderazgo comunitario puede comenzar mediante la **identificación de necesidades compartidas** que puedan abordarse desde la colaboración entre el centro y su entorno. Seleccionar objetivos concretos facilita poner en marcha iniciativas viables y evaluar posteriormente sus resultados.

Resulta conveniente crear **grupos de trabajo**, **comisiones mixtas** o **espacios de participación** donde estén representados los diferentes sectores de la comunidad educativa. Estos equipos favorecen la planificación conjunta,

distribuyen responsabilidades y fortalecen el compromiso con los proyectos desarrollados.

También es recomendable iniciar **proyectos colaborativos** con entidades del entorno, incorporando progresivamente nuevas alianzas en función de las necesidades del centro. Actividades culturales, programas de mentoría, proyectos de aprendizaje-servicio, acciones de sensibilización o iniciativas relacionadas con la convivencia representan algunas de las posibilidades que ofrece esta metodología.

La **evaluación periódica** de las actuaciones permite valorar el grado de participación alcanzado, la calidad de las alianzas establecidas, el impacto de los proyectos desarrollados y las oportunidades de mejora identificadas por la comunidad educativa. Esta revisión favorece la consolidación de una red de colaboración cada vez más sólida y sostenible.

El **liderazgo comunitario** contribuye a construir centros educativos **abiertos**, **participativos** y **comprometidos con su entorno**, donde la mejora educativa se entiende como una responsabilidad compartida. La colaboración entre la escuela, las familias, el alumnado y los diferentes agentes sociales fortalece la capacidad del centro para responder a los retos educativos, favorece una mayor cohesión comunitaria y amplía las oportunidades de aprendizaje, participación e inclusión para todas las personas.

6. Trabajo con las familias.

La relación entre el **centro educativo** y las **familias** constituye uno de los pilares sobre los que se construye una **educación inclusiva**, **equitativa** y de calidad. Cuando ambas partes comparten objetivos, mantienen una **comunicación fluida** y participan de forma **corresponsable** en el proceso educativo, aumentan las posibilidades de ofrecer al alumnado una respuesta más coherente, estable y ajustada a sus necesidades.

La participación de las familias no debe entenderse como una colaboración puntual en determinadas actividades escolares ni limitarse a la asistencia a reuniones o tutorías. Implica establecer una **relación continuada**, basada en la **confianza mutua**, el **reconocimiento recíproco**, el **respeto** y la convicción de que la educación constituye una **responsabilidad compartida**. Esta perspectiva favorece que las familias se sientan parte de la **comunidad educativa** y que el centro pueda conocer mejor su realidad, sus expectativas y las fortalezas que pueden aportar al proceso educativo.

La implicación familiar tampoco depende exclusivamente de la disposición o el interés de las familias. La forma en que el **centro educativo** organiza la **acogida** establece los **canales de comunicación**, facilita la **participación** o responde a las diferentes necesidades presentes en la comunidad educativa influye de manera decisiva en la calidad de esta relación. Del mismo modo, determinadas **barreras organizativas**, experiencias previas o dificultades de comunicación pueden limitar la participación cuando no son identificadas y abordadas de forma adecuada.

Desde esta perspectiva, resulta especialmente importante que los centros promuevan una **cultura de colaboración** basada en la **igualdad**, el **diálogo** y el **reconocimiento mutuo**, evitando interpretar una menor presencia de algunas familias como una falta de interés por la educación de sus hijos e hijas. Cada familia dispone de circunstancias, experiencias, recursos y formas de participación diferentes. En consecuencia, corresponde al centro generar las

condiciones necesarias para que esa participación pueda desarrollarse de forma **flexible**, **accesible** y respetuosa con la diversidad existente.

En el caso del **Pueblo Gitano**, esta reflexión adquiere una relevancia especial. A lo largo del tiempo, numerosas familias han mantenido relaciones con las instituciones educativas marcadas por experiencias de **incomprensión**, **prejuicios** o un **escaso reconocimiento** de su realidad cultural. Estas experiencias pueden influir en la confianza hacia la institución escolar y hacen necesario que los centros desarrollen relaciones basadas en la **escucha**, el **respeto**, la **validación cultural** y la construcción de vínculos sólidos que favorezcan una colaboración estable.

Construir una relación de confianza requiere **tiempo**, **continuidad** y **coherencia**. No depende de una actuación aislada, sino del conjunto de experiencias que las familias viven en su relación cotidiana con el centro. Cada proceso de acogida, cada conversación, cada espacio de participación y cada decisión relacionada con la comunicación contribuyen a fortalecer o debilitar ese vínculo.

Los apartados que se presentan a continuación desarrollan diferentes aspectos que favorecen la construcción de una **relación educativa sólida** entre el centro y las familias. El objetivo consiste en ofrecer orientaciones que permitan a cada comunidad educativa **revisar sus prácticas**, **identificar oportunidades de mejora** y consolidar una colaboración basada en la **confianza**, la **participación**, la **escucha activa** y el **reconocimiento de la diversidad** como elementos fundamentales para avanzar hacia una educación más inclusiva.

6.1. Estrategias para generar confianza.

La **confianza** constituye el punto de partida de cualquier relación sólida entre el **centro educativo** y las **familias**. Cuando estas perciben que son **escuchadas**, **respetadas** y **valoradas** como parte del proceso educativo, aumenta su disposición para colaborar con el centro, compartir información relevante y

participar en la vida escolar. Por el contrario, cuando predominan las **experiencias negativas**, la comunicación se limita a situaciones problemáticas o las familias sienten que sus aportaciones no son tenidas en cuenta, la relación tiende a debilitarse y resulta más difícil construir una **colaboración estable**.

La confianza no surge de actuaciones aisladas, sino de un **proceso continuado** en el que cada interacción contribuye a consolidar el vínculo entre ambas partes. Las **pequeñas actuaciones cotidianas del profesorado**, tanto dentro como fuera del aula, contribuyen de manera decisiva a consolidar una relación de confianza con las familias. Por este motivo, resulta fundamental que todas las personas que forman parte de la comunidad educativa compartan **criterios comunes de actuación**, basados en el **respeto**, la **empatía**, la **coherencia** y la **corresponsabilidad**.

Uno de los aspectos que más contribuye a generar confianza consiste en establecer una **comunicación cercana, bidireccional y continuada**. Las familias necesitan recibir información sobre la evolución del alumnado, pero también disponer de espacios donde **expresar sus opiniones**, **plantear dudas**, **compartir expectativas** y participar en aquellas decisiones que afectan a la vida escolar. La comunicación deja así de ser un proceso exclusivamente informativo para convertirse en una **herramienta de colaboración** que fortalece el conocimiento mutuo y facilita la construcción de acuerdos.

La confianza también se fortalece cuando el centro transmite una **imagen accesible y acogedora**. La disponibilidad para atender a las familias, la **claridad de la información**, el **cumplimiento de los compromisos adquiridos**, la **transparencia en la toma de decisiones** y la continuidad en las relaciones favorecen que las familias perciban el centro como un espacio donde pueden participar con seguridad y confianza. Del mismo modo, **reconocer sus aportaciones**, agradecer su implicación y valorar los conocimientos y experiencias que aportan contribuye a reforzar el **sentimiento de pertenencia** a la comunidad educativa.

En aquellos contextos donde puedan existir experiencias previas de **desconfianza** hacia las instituciones educativas, la construcción del vínculo requiere una especial sensibilidad. En el caso del **Pueblo Gitano**, algunas familias pueden haber vivido situaciones de **discriminación**, **incomprensión** o **escaso reconocimiento** de su realidad cultural. Tener presentes estas experiencias permite comprender que la confianza se construye mediante **relaciones respetuosas**, **experiencias positivas** y una actitud de **escucha**, **reconocimiento mutuo** y **compromiso compartido**.

Generar confianza también exige mantener una **coherencia institucional**. Las actuaciones del **equipo directivo**, del **profesorado** y del resto de profesionales del centro deben transmitir mensajes compatibles y responder a criterios compartidos. Cuando las familias perciben una actuación **coordinada**, **transparente** y **respetuosa**, aumenta la credibilidad del centro y se consolidan las bases para desarrollar una colaboración estable a lo largo del tiempo.

En definitiva, la **confianza** no constituye un resultado previo a la participación, sino la **condición que hace posible una colaboración auténtica** entre el centro y las familias. Los centros educativos que dedican tiempo a cuidar las relaciones, fomentar el **diálogo**, mantener una **comunicación respetuosa** y generar espacios de **participación real** crean un entorno más favorable para el aprendizaje, el bienestar del alumnado y la construcción de una comunidad educativa más inclusiva y cohesionada.

Claves para el centro

- Mantener una comunicación continuada con las familias.
- Cumplir los compromisos adquiridos.
- Reconocer las aportaciones realizadas.
- Compartir criterios comunes entre todo el profesorado.

6.2. Participación real de las familias.

La **participación de las familias** constituye un elemento esencial para fortalecer la relación entre el **centro y la comunidad educativa**. Sin embargo, esta participación no debe entenderse únicamente como la asistencia a reuniones, celebraciones o actividades puntuales. Una **participación real** implica que las familias tengan oportunidades para **expresar sus opiniones**, **compartir propuestas**, **colaborar en iniciativas del centro** y contribuir, desde sus posibilidades, a la mejora de la vida escolar.

Favorecer una participación auténtica requiere que el centro genere **espacios accesibles**, **flexibles** y adaptados a la diversidad de situaciones familiares. No todas las familias disponen del mismo tiempo, los mismos recursos o las mismas experiencias de relación con la escuela. Por ello, ofrecer **diferentes formas de participación** permite que cada una pueda implicarse de acuerdo con sus circunstancias, evitando que la colaboración quede limitada a un perfil concreto de familias.

La participación adquiere un mayor significado cuando las familias perciben que sus aportaciones son **escuchadas**, **valoradas** y, siempre que resulta posible, **incorporadas** a la vida del centro. Compartir información sobre las decisiones adoptadas, explicar cómo se han tenido en cuenta las propuestas recibidas y mantener canales de comunicación abiertos contribuye a reforzar la **confianza** y el **compromiso compartido**. El profesorado desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que suele constituir el principal vínculo entre las familias y el centro educativo a lo largo del curso escolar.

Para consolidar esta participación resulta conveniente ofrecer oportunidades de colaboración en ámbitos diversos. Además de los espacios formales de representación, las familias pueden implicarse en **proyectos educativos**, **actividades culturales**, **programas de lectura**, **acciones de mejora de la convivencia**, **propuestas comunitarias** o iniciativas que favorezcan el aprendizaje del alumnado. Esta diversidad facilita que cada familia encuentre

formas de participación acordes con sus intereses, conocimientos y disponibilidad.

La **participación real** también implica reconocer a las familias como **agentes educativos**. Su conocimiento del alumnado, de su contexto y de sus experiencias constituye una fuente de información valiosa para comprender mejor sus necesidades y planificar respuestas educativas más ajustadas. Establecer relaciones basadas en el **respeto mutuo**, el **intercambio de conocimientos** y la **corresponsabilidad** favorece una colaboración más equilibrada y enriquecedora para todas las personas implicadas.

En el caso del **Pueblo Gitano**, promover una participación efectiva requiere prestar atención a aquellas circunstancias que, en determinados contextos, pueden haber limitado históricamente la relación entre las familias y la institución escolar. Generar espacios donde las familias se sientan **bienvenidas**, **escuchadas** y **reconocidas**, evitando prejuicios o expectativas preconcebidas, contribuye a fortalecer el vínculo con el centro y favorece una mayor implicación en la educación de sus hijos e hijas.

Avanzar hacia una **participación real** supone superar modelos basados exclusivamente en la información o la colaboración ocasional para construir una relación en la que las familias formen parte activa de la comunidad educativa. Cuando el centro promueve una participación **diversa**, **flexible** y basada en la **confianza**, se crean mejores condiciones para impulsar proyectos compartidos que benefician al alumnado y fortalecen el conjunto de la comunidad educativa.

6.3. Procesos de acogida.

Los **primeros contactos** entre las **familias** y el **centro educativo** desempeñan un papel decisivo en la construcción de una relación de confianza. La forma en que una familia es recibida, la información que obtiene durante los primeros días y el trato que percibe por parte de los diferentes profesionales influyen en la

imagen que se forma del centro y condicionan, en gran medida, su disposición para participar en la vida escolar.

Un **proceso de acogida** va más allá de facilitar información administrativa o explicar el funcionamiento del centro. Constituye una oportunidad para **establecer un vínculo cercano**, conocer las expectativas de las familias, resolver dudas y transmitir que su participación es importante desde el inicio de la escolarización. Cuando este proceso se desarrolla de forma planificada y respetuosa, favorece una incorporación más positiva tanto para el alumnado como para sus familias.

La acogida debe contemplar las **diferentes realidades** presentes en la comunidad educativa. Algunas familias se incorporan al centro por primera vez, otras cambian de etapa educativa y otras pueden regresar tras periodos de ausencia. Adaptar la información, ofrecer un acompañamiento inicial y facilitar referentes dentro del centro contribuye a que todas ellas dispongan de las mismas oportunidades para conocer su funcionamiento y participar con seguridad. Para ello, resulta conveniente que los distintos **profesionales del centro** compartan criterios comunes de acogida, de modo que las familias perciban una atención coherente desde el primer contacto.

Especialmente relevante resulta la **primera entrevista** con las familias. Este encuentro permite conocer aspectos relacionados con la trayectoria educativa del alumnado, sus intereses, fortalezas y necesidades, al tiempo que ofrece un espacio para explicar el proyecto educativo del centro y establecer unas primeras expectativas compartidas. Más que recopilar información, se trata de **iniciar una relación basada en el diálogo** y el **reconocimiento mutuo**.

En el caso del **Pueblo Gitano**, como en cualquier otro contexto cultural, la acogida constituye un momento especialmente valioso para construir una relación basada en el **respeto**, la **escucha** y la **ausencia de prejuicios**. Mostrar interés por conocer a cada familia desde su realidad concreta, evitando interpretaciones generalizadas o estereotipadas, facilita que el vínculo se establezca desde la confianza y el reconocimiento de la diversidad.

La acogida no debe entenderse como una actuación limitada a los primeros días de incorporación al centro. Conviene realizar un **seguimiento durante las primeras semanas o meses**, comprobar cómo está siendo la adaptación del alumnado, mantener nuevos espacios de conversación con las familias y ofrecer apoyo cuando surjan dificultades. Esta continuidad transmite cercanía, refuerza la confianza y facilita que la colaboración pueda consolidarse de forma progresiva a lo largo del curso escolar.

Aspectos para revisar en el centro

Podemos analizar las siguientes **preguntas**:

- ¿Las familias conocen las diferentes formas de participación?
- ¿Existen barreras organizativas?
- ¿Se revisan periódicamente?
- ¿Todas las familias encuentran espacios donde colaborar?

6.4. Comunicación respetuosa.

La **comunicación** constituye uno de los principales medios para construir una relación de **confianza**, **colaboración** y **corresponsabilidad** entre el **centro educativo** y las **familias**. No solo permite transmitir información sobre la evolución del alumnado o el funcionamiento del centro, sino que también refleja la forma en que la institución entiende la participación, el respeto y el reconocimiento de las personas que integran la comunidad educativa.

Una **comunicación respetuosa** requiere que la información sea **clara**, **comprensible**, **oportuna** y adaptada a las características de cada familia. Evitar tecnicismos innecesarios, comprobar que los mensajes han sido comprendidos y ofrecer diferentes canales de comunicación facilita que todas las familias puedan acceder a la información en condiciones de igualdad.

La calidad de la comunicación no depende únicamente del contenido de los mensajes, sino también de la **actitud** con la que se desarrollan los encuentros. Mostrar **disponibilidad**, mantener una **escucha activa**, respetar los tiempos de intervención y generar un clima de diálogo favorecen que las familias expresen sus inquietudes con mayor confianza y perciban que sus opiniones son tenidas en consideración.

Resulta igualmente importante que la comunicación no se produzca únicamente cuando aparecen dificultades. Compartir los **avances del alumnado**, reconocer sus progresos, informar sobre experiencias positivas y mantener contactos periódicos contribuye a construir una relación más equilibrada y evita que las familias asocien la comunicación con situaciones de conflicto o preocupación.

La utilización de **diversos canales de comunicación** permite adaptarse a las necesidades de la comunidad educativa. Las entrevistas personales, las reuniones grupales, las plataformas digitales, las llamadas telefónicas o las comunicaciones escritas pueden complementarse entre sí para facilitar un intercambio continuo de información. Lo relevante no es el medio utilizado, sino que las familias dispongan de **vías accesibles**, **cercanas** y **eficaces** para mantener el contacto con el centro.

En contextos de **diversidad cultural**, la comunicación adquiere una relevancia aún mayor. En el caso del **Pueblo Gitano**, como ocurre con cualquier otra comunidad, establecer relaciones basadas en el **respeto**, la **ausencia de prejuicios** y el **reconocimiento mutuo** favorece un clima de confianza que facilita la colaboración. Escuchar antes de interpretar, evitar generalizaciones y reconocer la singularidad de cada familia fortalece el vínculo educativo y contribuye a prevenir situaciones de incomprensión.

Cuando la comunicación se convierte en una práctica habitual basada en el **diálogo**, la **transparencia** y el **respeto**, deja de ser un simple intercambio de información para transformarse en un instrumento que fortalece la colaboración entre el centro y las familias, favoreciendo una participación más activa y una respuesta educativa más ajustada a las necesidades del alumnado.

6.5. Eliminación de barreras para la participación.

No todas las familias encuentran las mismas oportunidades para participar en la vida del centro. En muchas ocasiones existen **barreras** que dificultan o limitan esa participación y que pasan desapercibidas porque forman parte de la organización habitual del centro. Identificarlas y reducir su impacto constituye un paso imprescindible para construir una **comunidad educativa más inclusiva**, donde todas las familias dispongan de oportunidades reales para implicarse en el proceso educativo.

Algunas de estas barreras tienen un carácter **organizativo**. Horarios poco flexibles, reuniones convocadas con escasa antelación, exceso de comunicaciones en formato escrito o procedimientos administrativos complejos pueden dificultar la asistencia o la participación de determinadas familias. Revisar periódicamente estos aspectos permite detectar obstáculos que, aunque no sean intencionados, pueden generar situaciones de exclusión.

Junto a ellas aparecen **barreras comunicativas** que dificultan el establecimiento de relaciones de confianza. El uso de un lenguaje excesivamente técnico, la falta de espacios para el diálogo o una comunicación centrada únicamente en transmitir información reducen las posibilidades de construir una colaboración basada en el intercambio y la corresponsabilidad. Adaptar los mensajes, favorecer conversaciones abiertas y comprobar que la información ha sido comprendida contribuye a mejorar la relación entre el centro y las familias.

También pueden existir **barreras relacionadas con las experiencias previas** de las familias con el sistema educativo. Algunas personas pueden haber vivido situaciones de fracaso escolar, incomprensión o escasa participación durante su propia escolarización, lo que influye en la manera en que se aproximan al centro educativo. Comprender estas trayectorias facilita desarrollar respuestas más sensibles y evita interpretar determinadas actitudes como falta de interés o compromiso.

En el caso del **Pueblo Gitano**, resulta especialmente importante identificar aquellas barreras derivadas de **prejuicios**, **estereotipos** o **expectativas limitadas** que todavía pueden estar presentes, de forma consciente o inconsciente, en algunos contextos educativos. La eliminación de estas barreras requiere promover una **mirada basada en los derechos, el respeto y el reconocimiento de la diversidad**, garantizando que todas las familias sean tratadas desde la igualdad y puedan participar en condiciones de equidad.

La revisión de las barreras debe formar parte de los **procesos de mejora del centro**. Recoger la opinión de las familias, analizar los niveles de participación, identificar los obstáculos más frecuentes y valorar la eficacia de las medidas adoptadas permite avanzar hacia un modelo de participación cada vez más accesible e inclusivo.

Reducir las barreras no significa desarrollar actuaciones diferentes para cada familia, sino **crear condiciones que faciliten la participación de todas**. Cuando el centro incorpora esta perspectiva en su organización cotidiana, amplía las oportunidades de colaboración, fortalece la confianza mutua y favorece que un mayor número de familias pueda formar parte activa de la comunidad educativa.

6.6. Participación comunitaria.

La relación entre el **centro educativo** y las **familias** se fortalece cuando trasciende el ámbito estrictamente escolar y se proyecta hacia el conjunto de la **comunidad**. La **participación comunitaria** favorece la creación de redes de colaboración entre familias, profesorado, entidades sociales, administraciones y otros recursos del entorno, generando un contexto más favorable para el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

Entender el centro como un espacio **abierto a la comunidad** supone reconocer que la educación se enriquece mediante la colaboración con los distintos agentes presentes en el territorio. Las asociaciones, los servicios municipales, las

bibliotecas, las entidades culturales, las universidades o los recursos socioeducativos pueden aportar experiencias, conocimientos y oportunidades que complementan la labor desarrollada dentro del aula.

La implicación de las familias adquiere un mayor significado cuando pueden participar en **proyectos compartidos** que responden a necesidades o intereses comunes. Actividades relacionadas con la **promoción de la lectura**, la **educación ambiental**, la **convivencia**, la **orientación académica**, la **salud** o el **conocimiento del entorno** favorecen una participación más activa y fortalecen el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa.

La colaboración con el entorno también permite **visibilizar la diversidad** presente en el centro y reconocer las aportaciones de las distintas comunidades que forman parte de él. En este sentido, incorporar la participación de asociaciones, profesionales, personas referentes o entidades vinculadas al **Pueblo Gitano**, cuando resulte pertinente, contribuye a enriquecer las propuestas educativas, ampliar los referentes del alumnado y fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Para que esta participación resulte eficaz, conviene establecer **objetivos compartidos**, definir claramente las responsabilidades de cada agente y mantener una **coordinación continuada** entre todas las personas e instituciones implicadas. Las colaboraciones más sólidas no se construyen a partir de actuaciones aisladas, sino mediante relaciones estables que evolucionan y se consolidan con el tiempo.

La apertura del centro a la comunidad también favorece que las familias encuentren **nuevos espacios de participación** más allá de las reuniones o actividades habituales. Compartir proyectos con otras familias, colaborar con entidades del entorno o participar en iniciativas comunitarias amplía las posibilidades de implicación y favorece una relación más cercana con la vida del centro.

Una **participación comunitaria** consolidada convierte el centro educativo en un espacio de encuentro, colaboración y aprendizaje compartido. Cuando las familias, el profesorado y los recursos del entorno trabajan de forma coordinada, se genera una red de apoyo que fortalece la inclusión, favorece la cohesión social y amplía las oportunidades educativas del alumnado.

> ***Idea clave***
>
> La participación no debe medirse únicamente por el número de familias asistentes a una actividad, sino por la diversidad de formas en las que pueden implicarse en la vida del centro.

6.7. Validación cultural.

La **diversidad cultural** presente en los centros educativos constituye una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortalecer la convivencia y favorecer el conocimiento mutuo. En este contexto, la **validación cultural** implica reconocer, respetar y valorar las identidades, experiencias, saberes y formas de vida de todas las familias, evitando que alguna de ellas quede invisibilizada o representada únicamente a través de estereotipos.

Validar culturalmente a las familias significa transmitir que sus **conocimientos**, **experiencias**, **lenguas**, **tradiciones** y formas de entender la educación forman parte de la riqueza de la comunidad educativa. Este reconocimiento favorece que las familias perciban el centro como un espacio donde son acogidas desde el respeto y donde su identidad es considerada un elemento que aporta valor a la vida escolar.

Esta validación debe reflejarse tanto en las **prácticas cotidianas** como en las decisiones que adopta el centro. La selección de materiales didácticos, las actividades desarrolladas, los referentes utilizados en el aula, la comunicación institucional o la organización de determinados proyectos ofrecen oportunidades

para incorporar una visión más amplia y representativa de la diversidad existente, evitando enfoques anecdóticos o exclusivamente vinculados a celebraciones concretas.

En el caso del **Pueblo Gitano**, la validación cultural adquiere una importancia especial. Incorporar referentes positivos, reconocer las aportaciones históricas, sociales y culturales del Pueblo Gitano y garantizar una representación respetuosa y libre de prejuicios contribuye a generar un mayor sentimiento de pertenencia y favorece relaciones más sólidas entre las familias y el centro educativo. Del mismo modo, resulta fundamental evitar cualquier tratamiento **folclórico**, **simplificado** o basado en **generalizaciones**, ya que estas prácticas pueden reforzar estereotipos en lugar de promover una comprensión más profunda de la diversidad.

La validación cultural también implica mantener una **actitud de aprendizaje** por parte del profesorado y del conjunto de la comunidad educativa. Mostrar interés por conocer las experiencias de las familias, incorporar sus aportaciones cuando resulte pertinente y generar espacios de diálogo favorece relaciones más equilibradas y enriquece la práctica educativa desde una perspectiva intercultural.

Promover una cultura escolar donde todas las familias se sientan **reconocidas**, **representadas** y **respetadas** fortalece el vínculo con el centro y contribuye a crear un clima educativo más inclusivo. Cuando la diversidad cultural se incorpora como un elemento cotidiano del proyecto educativo, la participación deja de construirse desde la diferencia para hacerlo desde el **reconocimiento mutuo**, la **igualdad de trato** y el compromiso compartido con la educación del alumnado.

6.8. Escucha activa.

La **escucha activa** constituye uno de los elementos que más contribuyen a fortalecer la relación entre el **centro educativo** y las **familias**. Escuchar implica

mucho más que recibir información: supone mostrar una **disposición real para comprender** las necesidades, preocupaciones, aspiraciones y propuestas de las familias, incorporando esa información a la toma de decisiones y a la mejora de las prácticas educativas.

Una relación basada en la **escucha** favorece que las familias perciban que su experiencia y sus aportaciones son valoradas. Cuando las personas encuentran espacios donde pueden expresarse con libertad, sin temor a ser juzgadas o cuestionadas, aumenta la confianza hacia el centro y se generan mejores condiciones para construir una colaboración estable y duradera.

La escucha activa requiere crear **espacios de diálogo** donde las familias puedan participar en un clima de **respeto**, **confidencialidad** y **reconocimiento mutuo**. Las entrevistas individuales, las tutorías, las reuniones grupales o los encuentros informales ofrecen oportunidades para conocer mejor la realidad de cada familia, siempre que estos espacios favorezcan una conversación abierta y bidireccional.

Escuchar también implica **formular preguntas**, **evitar interpretaciones precipitadas**, **confirmar que los mensajes han sido comprendidos correctamente** y dedicar el tiempo necesario para conocer las circunstancias que pueden influir en la trayectoria educativa del alumnado. Esta actitud permite comprender mejor las distintas realidades familiares y facilita respuestas más ajustadas a cada contexto.

En el caso del **Pueblo Gitano**, la **escucha activa** adquiere un valor especialmente significativo. Favorecer conversaciones basadas en el **respeto**, la **igualdad de trato** y el **reconocimiento de la diversidad** contribuye a superar posibles situaciones de desconfianza derivadas de experiencias previas y facilita la construcción de relaciones educativas más cercanas. Escuchar desde una perspectiva intercultural implica aproximarse a cada familia sin **prejuicios**, evitando generalizaciones y reconociendo la singularidad de cada trayectoria personal y familiar.

La información obtenida mediante la escucha debe convertirse en un recurso para la **mejora continua** del centro. Analizar las propuestas de las familias, identificar necesidades compartidas y valorar las experiencias que trasladan permite introducir ajustes en la organización, en la comunicación y en las diferentes actuaciones educativas. De este modo, la participación deja de limitarse a expresar opiniones y pasa a formar parte de un proceso de **construcción conjunta**.

Una **escucha activa**, **constante** y **coherente** fortalece el sentimiento de pertenencia de las familias, mejora la calidad de la comunicación y favorece una relación basada en la **confianza**, la **corresponsabilidad** y el **compromiso compartido** con la educación del alumnado. Cuando el centro incorpora esta forma de relación como parte de su cultura institucional, crea las condiciones necesarias para que las familias participen de manera más activa y para que las decisiones educativas respondan mejor a la diversidad de la comunidad educativa.

Recuerda

La colaboración entre el centro y las familias no se construye mediante actuaciones aisladas, sino a través de relaciones sostenidas en el tiempo, basadas en la confianza, el respeto, la comunicación y el reconocimiento mutuo. Cada pequeño avance en este ámbito contribuye a fortalecer la comunidad educativa y a generar mejores oportunidades para el aprendizaje, la participación y el bienestar del alumnado.

7. Perspectiva de género.

La **perspectiva de género** constituye un enfoque imprescindible para avanzar hacia una educación **inclusiva**, **equitativa** y comprometida con la **igualdad de oportunidades**. Incorporarla a la práctica educativa implica analizar de qué manera las diferencias de género pueden influir en las experiencias escolares, las expectativas, la participación y las oportunidades de aprendizaje del alumnado, con el objetivo de identificar posibles desigualdades y desarrollar respuestas que favorezcan la plena participación de todas las personas.

La educación desempeña un papel fundamental en la **prevención de las desigualdades de género**. A través de las expectativas que se transmiten, los referentes que se presentan, la organización de las actividades, el lenguaje utilizado o las relaciones que se establecen en el aula, los centros educativos contribuyen a configurar la forma en que el alumnado comprende su papel dentro de la sociedad. Por ello, incorporar esta perspectiva supone revisar las prácticas educativas desde un enfoque que promueva el **respeto**, la **igualdad**, la **participación** y el desarrollo de las capacidades de todo el alumnado.

Aplicar esta mirada no significa desarrollar actuaciones dirigidas exclusivamente a las niñas o a las mujeres. Supone construir entornos educativos donde **niñas y niños**, **mujeres y hombres**, dispongan de las mismas oportunidades para aprender, participar, asumir responsabilidades y desarrollar sus proyectos personales sin que estos se vean condicionados por **estereotipos**, **roles tradicionales** o **expectativas diferenciadas**.

En el caso del **Pueblo Gitano**, este análisis cobra una mayor importancia, ya que la realidad educativa de las niñas y las mujeres gitanas debe comprenderse desde una perspectiva que tenga en cuenta la diversidad de situaciones existentes y evite cualquier interpretación homogénea. Las trayectorias educativas están condicionadas por múltiples factores personales, familiares, sociales y económicos, por lo que resulta imprescindible evitar planteamientos basados en generalizaciones o prejuicios. Incorporar una **perspectiva intercultural** junto a este enfoque permite comprender esta realidad desde un

enfoque basado en los **Derechos Humanos**, la **igualdad de trato** y el reconocimiento de la diversidad.

Esta mirada también invita a valorar el papel que desempeñan las **mujeres gitanas** como agentes de cambio en los ámbitos **educativo**, **social**, **cultural** y **comunitario**. En las últimas décadas, numerosas profesionales, investigadoras, docentes, mediadoras, estudiantes universitarias, activistas y representantes de asociaciones han contribuido a ampliar los referentes disponibles para las nuevas generaciones y a visibilizar itinerarios educativos que promueven la igualdad de oportunidades y la participación social.

La incorporación de la perspectiva de género requiere, además, un proceso continuo de **reflexión institucional**. Revisar los materiales didácticos, analizar las expectativas que se generan hacia el alumnado, promover una participación equilibrada en las actividades del centro o identificar posibles sesgos en la práctica educativa son actuaciones que contribuyen a construir entornos escolares más justos e inclusivos. Este proceso no responde a actuaciones aisladas, sino a una forma de entender la educación basada en la **equidad**, la **participación** y el **reconocimiento de todas las personas**.

Los apartados que se desarrollan a continuación abordan diferentes dimensiones relacionadas con la incorporación de la **perspectiva de género** en los centros educativos. El objetivo consiste en ofrecer orientaciones que faciliten la prevención de desigualdades, impulsen el liderazgo y la participación de las niñas y mujeres gitanas, promuevan la presencia de **referentes femeninos diversos** y favorezcan la identificación y revisión de posibles **sesgos de género** en la práctica educativa cotidiana.

7.1. Prevención de las desigualdades.

La **prevención de las desigualdades de género** constituye una responsabilidad compartida de toda la **comunidad educativa** y forma parte del compromiso de los centros con una educación basada en la **equidad**, la

igualdad de oportunidades y el **respeto a los Derechos Humanos**. Las desigualdades no siempre se manifiestan de forma explícita; en muchas ocasiones se construyen a través de pequeñas diferencias en las expectativas, las oportunidades de participación, la orientación académica o las responsabilidades que se atribuyen al alumnado durante su trayectoria educativa.

Los centros educativos desempeñan un papel fundamental en la identificación y prevención de estas situaciones. Analizar cómo participan las niñas y los niños en el aula, quién asume determinados roles en las actividades escolares, qué mensajes se transmiten sobre las capacidades del alumnado o cómo se distribuyen las oportunidades de liderazgo permite detectar posibles desequilibrios antes de que se consoliden como prácticas habituales.

La prevención de las desigualdades también requiere revisar las **expectativas educativas** que se proyectan sobre el alumnado. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que las expectativas del profesorado y de la comunidad educativa pueden influir en la **motivación**, la **participación**, el **rendimiento académico** y las decisiones relacionadas con el futuro educativo. Por ello, resulta fundamental que estas expectativas se construyan a partir de las capacidades, intereses y potencial de cada estudiante, evitando que estén condicionadas por estereotipos de género o por cualquier otro tipo de prejuicio.

En el caso del **Pueblo Gitano**, esta reflexión merece una atención específica. Promover la igualdad de oportunidades implica partir del reconocimiento de la **diversidad de trayectorias personales y familiares**, evitando interpretaciones homogéneas sobre las aspiraciones o los proyectos de vida de las niñas y los niños gitanos. Cada estudiante desarrolla su itinerario educativo en un contexto propio y debe encontrar en el centro un espacio que impulse sus capacidades, amplíe sus expectativas y favorezca la construcción de un proyecto personal libre de condicionantes derivados del género o del origen cultural.

La prevención de las desigualdades exige, además, mantener una **actitud de revisión permanente** de las prácticas educativas. Analizar periódicamente las

actividades desarrolladas, los materiales utilizados, la organización de los espacios o los procesos de orientación permite identificar posibles situaciones de desigualdad y adoptar medidas de mejora antes de que generen efectos más amplios sobre la experiencia educativa del alumnado.

Construir una escuela comprometida con la **igualdad** supone entender que la prevención de las desigualdades no responde a actuaciones puntuales, sino a un proceso continuo de reflexión y mejora. Cuando esta perspectiva forma parte de la cultura del centro, se favorece un entorno donde **todas las personas** encuentran las mismas oportunidades para aprender, participar, asumir responsabilidades y desarrollar plenamente sus capacidades.

7.2. Liderazgo de las niñas gitanas.

Favorecer el **liderazgo de las niñas gitanas** supone generar oportunidades para que puedan **participar**, **expresar sus opiniones**, **asumir responsabilidades** e impulsar plenamente sus capacidades dentro de la comunidad educativa. El liderazgo no debe entenderse únicamente como el desempeño de cargos representativos o la coordinación de determinadas actividades, sino como la posibilidad de influir positivamente en el entorno, tomar decisiones y participar de forma activa en aquellos espacios donde se construye la vida del centro.

Los centros educativos desempeñan un papel esencial en este proceso al crear contextos donde todas las alumnas encuentren oportunidades para potenciar habilidades relacionadas con la **autonomía**, la **confianza**, la **comunicación**, el **pensamiento crítico** y el **trabajo en equipo**. Estas competencias favorecen la participación presente del alumnado y contribuyen, al mismo tiempo, a ampliar sus expectativas personales, académicas y profesionales.

En el caso de las **niñas gitanas**, resulta especialmente importante promover espacios que permitan desarrollar estas capacidades desde el **respeto a su identidad**, evitando que las oportunidades de liderazgo estén condicionadas por

estereotipos o por posibilidades limitadas. Cada alumna debe encontrar en el centro un entorno donde pueda construir su propio proyecto educativo, descubrir sus intereses y participar en igualdad de condiciones con el resto del alumnado.

Algunas actuaciones que pueden favorecer este proceso son:

- **Promover la participación** de las alumnas en órganos de representación y espacios de decisión del centro.
- **Asignar responsabilidades** de forma equilibrada en proyectos, actividades y trabajos cooperativos.
- **Reconocer y visibilizar** las iniciativas impulsadas por las propias alumnas.
- **Favorecer la participación** en programas de mentoría, aprendizaje-servicio o proyectos de innovación educativa.
- **Generar espacios de diálogo** donde las alumnas puedan expresar sus intereses, inquietudes y propuestas de mejora.

El liderazgo también se fortalece cuando las alumnas encuentran **referentes cercanos** con los que puedan identificarse. Conocer experiencias de mujeres gitanas que han desarrollado trayectorias educativas y profesionales diversas contribuye a ampliar el desarrollo personal y demuestra que existen múltiples itinerarios de desarrollo personal y académico. Estas experiencias adquieren un valor especial cuando se incorporan de forma habitual a la vida del centro y no únicamente en actividades puntuales o conmemorativas.

Impulsar el liderazgo de las niñas gitanas significa ampliar las **oportunidades** para que desarrollen plenamente sus capacidades, participen en la vida del centro desde una posición activa y construyan proyectos personales y académicos acordes con sus intereses y aspiraciones. Cuando el liderazgo forma parte de la **experiencia educativa cotidiana**, toda la comunidad escolar se beneficia de una **participación más diversa, representativa e inclusiva**.

TIPS para favorecer el liderazgo de las niñas gitanas

El centro educativo promueve...	A través de...
La participación	Órganos de representación, proyectos y actividades del centro.
La autonomía	Toma de decisiones y asunción de responsabilidades.
La confianza	Reconocimiento de logros y retroalimentación positiva.
La visibilidad	Presencia de referentes femeninos diversos y experiencias inspiradoras.
La igualdad de oportunidades	Eliminación de barreras y expectativas basadas en estereotipos.

7.3. Participación de las mujeres gitanas.

La **participación de las mujeres gitanas** en la vida del **centro educativo** constituye una oportunidad para fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad, enriquecer los procesos educativos y ampliar los referentes disponibles para el alumnado. Su presencia contribuye a construir una imagen más diversa y representativa del **Pueblo Gitano**, favoreciendo el reconocimiento de trayectorias personales y profesionales que, con frecuencia, permanecen poco visibles en el ámbito educativo.

Promover esta participación implica reconocer a las mujeres gitanas como **agentes educativos**, capaces de aportar conocimientos, experiencias y perspectivas que enriquecen la vida del centro. Su colaboración puede desarrollarse en ámbitos muy diversos, desde actividades de aula hasta

proyectos comunitarios, procesos de orientación académica o iniciativas dirigidas a mejorar la convivencia y la participación.

Resulta especialmente valioso favorecer espacios donde las mujeres gitanas puedan participar desde sus **capacidades**, **experiencias** y **ámbitos de conocimiento**, evitando que su presencia quede limitada exclusivamente a actividades relacionadas con la cultura gitana. La diversidad de perfiles profesionales y personales existente dentro del Pueblo Gitano ofrece múltiples oportunidades para mostrar referentes vinculados a la **educación**, la **sanidad**, la **empresa**, la **universidad**, la **administración pública**, la **investigación**, la **cultura**, el **deporte** o el **movimiento asociativo**.

La participación adquiere un mayor impacto cuando se incorpora de forma **estable** a la planificación del centro y responde a objetivos educativos concretos. Más allá de colaboraciones puntuales, resulta recomendable establecer relaciones continuadas que permitan desarrollar proyectos compartidos, generar espacios de diálogo y consolidar una colaboración basada en la **confianza**, el **respeto** y la **corresponsabilidad**. La participación también favorece el reconocimiento mutuo entre la escuela y la comunidad, permitiendo construir relaciones más horizontales y generar una mejor comprensión de la diversidad presente en el centro.

Entre las actuaciones que pueden favorecer esta participación destacan:

- **Invitar a mujeres gitanas** a colaborar en proyectos educativos vinculados a diferentes áreas del currículo.
- **Incorporar profesionales y referentes** en actividades de orientación académica y profesional.
- **Favorecer su participación** en jornadas, encuentros o espacios de reflexión organizados por el centro.
- **Colaborar con asociaciones y entidades gitanas** presentes en el territorio para desarrollar iniciativas conjuntas.
- **Reconocer públicamente** las aportaciones realizadas por las mujeres que participan en la vida del centro.

La incorporación de estas experiencias beneficia al conjunto de la comunidad educativa. El alumnado amplía sus referentes, el profesorado conoce perspectivas diversas y las familias encuentran nuevos espacios de colaboración. Al mismo tiempo, el centro fortalece su vínculo con el entorno y avanza hacia un modelo de participación donde la diversidad constituye un recurso para el aprendizaje y la convivencia.

Experiencias que enriquecen la vida del centro

Las mujeres gitanas pueden contribuir a la comunidad educativa desde múltiples ámbitos:

- **Como familiares**, participando en proyectos, actividades y espacios de colaboración.
- **Como profesionales**, compartiendo experiencias relacionadas con su trayectoria educativa o laboral.
- **Como representantes de asociaciones o entidades**, impulsando iniciativas comunitarias.
- **Como referentes sociales y culturales**, visibilizando la diversidad de trayectorias existentes dentro del Pueblo Gitano.
- **Como colaboradoras habituales del centro**, participando en programas de mentoría, orientación o aprendizaje compartido.

7.4. Referentes femeninos.

Los **referentes femeninos** desempeñan un papel fundamental en la construcción de las **aspiraciones educativas**, las aspiraciones personales y la percepción que el alumnado desarrolla sobre sus propias capacidades. Conocer mujeres que han destacado en diferentes ámbitos permite ampliar las posibilidades que niñas y niños identifican para su futuro y contribuye a

cuestionar estereotipos que, en ocasiones, limitan la elección de determinados itinerarios educativos o profesionales.

La incorporación de referentes femeninos alcanza un mayor impacto cuando forma parte de la práctica educativa cotidiana y se integra de manera transversal en las **diferentes áreas del currículo**. Incorporar mujeres relevantes en los contenidos curriculares, en los materiales didácticos, en las actividades de aula o en los proyectos del centro favorece una representación más equilibrada de las contribuciones realizadas por mujeres en los ámbitos **científico**, **humanístico**, **artístico**, **tecnológico**, **deportivo** y **social**.

En relación con el **Pueblo Gitano**, resulta especialmente importante visibilizar la diversidad de trayectorias desarrolladas por **mujeres gitanas** en diferentes contextos profesionales y académicos. Mostrar referentes vinculados a la **universidad**, la **docencia**, la **investigación**, la **empresa**, la **administración pública**, la **cultura**, la **comunicación**, el **deporte** o el **movimiento asociativo** contribuye a ampliar las expectativas del alumnado y ofrece una imagen más completa y diversa de la realidad del Pueblo Gitano.

La selección de referentes debe responder a criterios de **calidad educativa**, **diversidad** y **representatividad**. No se trata únicamente de presentar figuras ampliamente conocidas, sino también de acercar al alumnado experiencias próximas que reflejen distintos itinerarios personales y profesionales. En este sentido, la participación de mujeres del entorno, antiguas alumnas, profesionales locales o representantes de entidades sociales puede generar un impacto especialmente significativo por la cercanía de sus experiencias.

Para incorporar referentes femeninos de forma habitual, los centros pueden desarrollar actuaciones como las siguientes:

- **Revisar los materiales didácticos** para garantizar una representación equilibrada de mujeres y hombres.
- **Incorporar biografías y experiencias** de mujeres relevantes en las diferentes áreas del currículo.

- **Invitar a profesionales** de distintos ámbitos para compartir sus trayectorias educativas y laborales.
- **Visibilizar referentes gitanos y no gitanos**, mostrando la diversidad de contribuciones realizadas por las mujeres.
- **Favorecer proyectos de investigación** donde el propio alumnado descubra y difunda la trayectoria de mujeres relevantes.

Integrar referentes femeninos diversos no solo amplía el conocimiento del alumnado, sino que contribuye a construir una escuela donde **todas las personas puedan verse representadas**, reconocer modelos positivos con los que identificarse y desarrollar sus proyectos personales sin que estos queden condicionados por estereotipos o limitaciones asociadas al género.

Preguntas para el centro y el equipo educativo

Al revisar los materiales y actividades del curso, ¿tenéis en cuenta las siguientes cuestiones?

- ¿El alumnado conoce **mujeres referentes** en las distintas áreas de conocimiento?
- ¿Se incluyen **mujeres gitanas** entre los referentes trabajados a lo largo del curso cuando resulta pertinente?
- ¿Los ejemplos y materiales utilizados reflejan una **representación equilibrada** de mujeres y hombres?
- ¿Las actividades permiten al alumnado descubrir referentes **cercanos**, además de figuras históricas o de gran reconocimiento?

7.5. Prevención de sesgos.

La incorporación de la **perspectiva de género** en los centros educativos requiere prestar atención a aquellos **sesgos**, muchas veces **inconscientes**, que

pueden influir en las decisiones, las oportunidades y las relaciones que se establecen con el alumnado. Con frecuencia, los sesgos aparecen de manera inconsciente y terminan influyendo en decisiones cotidianas relacionadas con la participación, las expectativas, la orientación o la evaluación del alumnado.

En el ámbito educativo, los sesgos pueden manifestarse en aspectos muy diversos, como la **forma de distribuir la participación en el aula**, las **responsabilidades** que se asignan al alumnado, las **aspiraciones** sobre su rendimiento, la **orientación académica** o la selección de ejemplos y referentes presentes en los materiales didácticos. Revisar estas prácticas desde una mirada crítica permite identificar posibles desigualdades y avanzar hacia una respuesta educativa más equitativa.

La prevención de los sesgos exige incorporar procesos de **reflexión compartida** dentro del propio centro. Analizar las prácticas educativas, valorar los recursos utilizados, contrastar diferentes puntos de vista y evaluar periódicamente las actuaciones desarrolladas favorece la construcción de una **cultura profesional** comprometida con la **igualdad de oportunidades**. Este proceso debe entenderse como una oportunidad de mejora continua y no como una revisión orientada a señalar errores individuales.

En relación con el **Pueblo Gitano**, resulta especialmente importante evitar que las creencias hacia el alumnado o sus familias se vean condicionadas por **estereotipos**, **prejuicios** o experiencias previas atribuidas al conjunto de la comunidad gitana. Cada estudiante desarrolla una trayectoria educativa propia y debe ser valorado desde sus capacidades, intereses y necesidades, garantizando una atención basada en la **igualdad de trato**, el **respeto a la diversidad** y el reconocimiento de su individualidad.

La prevención de los sesgos también implica examinar de forma periódica los **materiales curriculares**, el **lenguaje empleado**, las **actividades propuestas** y los **procesos de evaluación**, con el fin de comprobar que transmiten una representación equilibrada de mujeres y hombres y que reflejan la diversidad presente en la sociedad. Del mismo modo, resulta conveniente favorecer

espacios de formación y reflexión que permitan al conjunto de la comunidad educativa actualizar conocimientos y fortalecer una práctica profesional basada en la **equidad**, la **inclusión** y los **Derechos Humanos**.

Incorporar esta mirada de manera permanente contribuye a crear entornos educativos donde todas las personas encuentran las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollar su proyecto vital. Cuando los centros revisan sus prácticas desde una perspectiva crítica y constructiva, no solo previenen posibles situaciones de desigualdad, sino que fortalecen una cultura educativa basada en el **respeto**, la **justicia social** y el reconocimiento de la diversidad como un valor que enriquece la vida escolar.



Resumen sobre la perspectiva de género…

Perspectiva de género en el centro educativo, IRASC Formación 2026

8. Evaluación y mejora continua.

La puesta en marcha de actuaciones dirigidas a favorecer la **inclusión educativa del alumnado gitano** requiere incorporar procesos de **análisis** que permitan conocer su desarrollo, valorar su impacto e identificar nuevas oportunidades de mejora. Evaluar no consiste únicamente en comprobar si se han alcanzado determinados objetivos, sino en generar información útil que facilite la toma de decisiones y contribuya al fortalecimiento de las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, la evaluación debe entenderse como un proceso **continuo**, **participativo** y **orientado a la mejora**, integrado en la planificación habitual del centro educativo. Su finalidad no es ejercer un control sobre las actuaciones desarrolladas, sino favorecer una reflexión compartida que permita comprender qué estrategias están dando resultados, cuáles necesitan ser revisadas y qué nuevas acciones pueden incorporarse para responder de forma más eficaz a las necesidades de la comunidad educativa.

La mejora continua exige combinar diferentes fuentes de información. Los **datos cuantitativos**, como la asistencia, la continuidad educativa o la participación en determinadas actividades, aportan una visión objetiva sobre la evolución de algunos indicadores. Sin embargo, estos datos adquieren un mayor significado cuando se complementan con **evidencias cualitativas** que permiten conocer las experiencias, percepciones y valoraciones del alumnado, las familias y los distintos profesionales del centro. La integración de ambas perspectivas facilita una comprensión más completa de la realidad educativa y favorece decisiones fundamentadas.

Este proceso también requiere promover una **evaluación participativa**, donde los diferentes agentes de la comunidad educativa puedan aportar su visión sobre las actuaciones desarrolladas. La participación del profesorado, los equipos directivos, las familias, el alumnado y, cuando resulte pertinente, las entidades del entorno, enriquece el análisis y fortalece el compromiso colectivo con la mejora de la respuesta educativa.

La evaluación adquiere un mayor valor cuando se incorpora como una práctica habitual de **aprendizaje institucional**. Analizar periódicamente los avances, identificar las dificultades encontradas y revisar las decisiones adoptadas permite que los centros educativos evolucionen de forma progresiva, consolidando aquellas actuaciones que generan resultados positivos y adaptando aquellas que requieren ajustes. Este enfoque favorece la construcción de una **cultura de mejora continua**, basada en la reflexión, la colaboración y el compromiso compartido con una educación más inclusiva y equitativa.

Los apartados que se presentan a continuación ofrecen orientaciones para desarrollar procesos de evaluación que combinen **indicadores cualitativos y cuantitativos**, incorporen **herramientas participativas**, favorezcan la **evaluación dialógica** y promuevan tanto la **autoevaluación docente** como la **evaluación comunitaria**. El propósito es proporcionar un marco de referencia que ayude a los centros educativos a valorar el impacto de las actuaciones desarrolladas y a impulsar procesos de mejora sostenibles en el tiempo.

8.1. Indicadores cualitativos.

La evaluación de las actuaciones desarrolladas por un centro educativo requiere analizar no solo los resultados obtenidos, sino también los **procesos**, las **experiencias** y las **percepciones** de las personas que forman parte de la comunidad educativa. En este contexto, los **indicadores cualitativos** permiten comprender aspectos esenciales que no pueden expresarse únicamente mediante datos numéricos, proporcionando una visión más amplia sobre el impacto de las medidas implementadas y sobre la calidad de los procesos de cambio impulsados por el centro.

Las actuaciones dirigidas a favorecer la **inclusión educativa del alumnado gitano** persiguen objetivos que van más allá del rendimiento académico. El fortalecimiento de las relaciones entre el centro y las familias, la mejora del clima de convivencia, el incremento de la participación, el desarrollo de altas

expectativas o la consolidación de una cultura escolar más inclusiva constituyen dimensiones cuya evolución requiere ser analizada desde una perspectiva cualitativa.

Los **indicadores cualitativos** permiten recoger información relacionada con la forma en que el alumnado, las familias y los distintos profesionales del centro **experimentan**, **interpretan** y **valoran** las actuaciones desarrolladas. Esta información resulta especialmente valiosa para **comprender los factores que favorecen determinados avances**, **identificar dificultades** que podrían pasar desapercibidas mediante otros procedimientos y **orientar la toma de decisiones** desde un conocimiento más profundo de la realidad educativa.

La selección de estos indicadores debe responder siempre a los **objetivos** establecidos por el centro y guardar relación con las estrategias que se pretenden evaluar. No se trata de recoger una gran cantidad de información, sino de identificar aquellos aspectos que permitan conocer si las actuaciones desarrolladas están contribuyendo a generar **cambios significativos** en la vida del centro y en las oportunidades educativas del alumnado.

Entre los aspectos susceptibles de valoración se encuentran la **calidad de la participación** de las familias, el **grado de confianza** existente entre los distintos miembros de la comunidad educativa, la percepción sobre el **clima escolar**, la evolución de las **expectativas educativas**, el sentimiento de pertenencia al centro o la valoración que realizan alumnado, profesorado y familias acerca de las actuaciones implementadas. Analizados de forma conjunta, estos indicadores ofrecen una visión más completa de los procesos de mejora y permiten interpretar con mayor precisión la información obtenida mediante otros instrumentos de seguimiento.

La obtención de evidencias cualitativas exige generar espacios donde las personas puedan expresar sus opiniones en un clima de **confidencialidad**, **respeto** y **escucha activa**. Favorecer una participación abierta y diversa no solo incrementa la calidad de la información recogida, sino que fortalece el

compromiso de la comunidad educativa con los procesos de valoración y mejora continua.

Conviene recordar que los indicadores cualitativos no pretenden sustituir a los indicadores cuantitativos, sino **complementarlos**. Mientras estos últimos permiten **medir la evolución de determinados datos objetivos, la información cualitativa facilita comprender las razones que explican dichos resultados y aporta elementos de análisis que difícilmente podrían obtenerse únicamente mediante cifras**. La combinación de ambas perspectivas favorece evaluaciones más rigurosas y ajustadas a la complejidad de la realidad educativa.

Por ello, los indicadores cualitativos adquieren un mayor valor cuando se incorporan de forma sistemática a los procesos de **planificación**, **seguimiento** y **evaluación** del centro. Integrar esta información en la toma de decisiones permite identificar fortalezas, detectar oportunidades de mejora y adaptar progresivamente las actuaciones desarrolladas, consolidando una cultura institucional basada en la **reflexión compartida**, el **aprendizaje organizativo** y la **mejora continua**.

8.2. Indicadores cuantitativos.

Los **indicadores cuantitativos** proporcionan información objetiva sobre la evolución de determinados aspectos relacionados con la actividad del **centro educativo**. Su principal utilidad consiste en facilitar el seguimiento de las actuaciones desarrolladas mediante **datos verificables**, permitiendo identificar tendencias, valorar el grado de cumplimiento de los objetivos y fundamentar la toma de decisiones a partir de evidencias.

En el ámbito de la **inclusión educativa del alumnado gitano**, estos indicadores permiten conocer la evolución de diferentes dimensiones relacionadas con la **participación**, la **continuidad educativa**, la **asistencia**, la **implicación de las familias** o el desarrollo de las actuaciones impulsadas por el centro. Sin

embargo, los datos numéricos deben interpretarse siempre desde una perspectiva amplia, evitando extraer conclusiones a partir de un único indicador o atribuir automáticamente los cambios observados a una actuación concreta.

La selección de los indicadores debe responder a los **objetivos de mejora** establecidos por el centro y guardar relación con las estrategias desarrolladas. Una evaluación eficaz no depende de la cantidad de datos recopilados, sino de la capacidad para seleccionar aquellos indicadores que aporten información relevante y permitan realizar un seguimiento periódico de los procesos de mejora.

Entre los indicadores más utilizados se encuentran la **tasa de asistencia**, la evolución del **absentismo escolar**, la **promoción de curso**, la **continuidad en las diferentes etapas educativas**, la participación del alumnado en actividades complementarias y proyectos del centro, la asistencia de las **familias** a reuniones o actividades educativas y la participación del **profesorado** en acciones formativas relacionadas con la inclusión y la atención a la diversidad. Analizados de forma conjunta, estos datos permiten obtener una visión objetiva sobre la evolución de diferentes ámbitos de la vida escolar.

No obstante, los indicadores cuantitativos adquieren un mayor significado cuando se interpretan teniendo en cuenta el **contexto** del centro educativo. Las características del entorno, la composición del alumnado, la realidad social de la comunidad o los recursos disponibles influyen en los resultados obtenidos. Por este motivo, la valoración debe centrarse prioritariamente en analizar la **evolución del propio centro**, evitando comparaciones que puedan conducir a interpretaciones poco ajustadas a la realidad.

Del mismo modo, conviene recordar que la calidad de la respuesta educativa no puede valorarse exclusivamente a través de los **resultados académicos**. Aspectos como la mejora de la **convivencia**, el incremento de la **participación**, el fortalecimiento de la relación con las **familias** o la consolidación de una cultura escolar más inclusiva también pueden reflejarse mediante indicadores cuantitativos y aportar información de gran utilidad para la evaluación.

La revisión periódica de estos indicadores facilita la detección de avances, permite identificar posibles dificultades y proporciona evidencias para orientar la planificación de nuevas actuaciones. Cuando los datos cuantitativos se analizan conjuntamente con la información obtenida mediante **indicadores cualitativos**, el centro dispone de una visión más completa de los procesos desarrollados y puede fundamentar con mayor solidez sus decisiones de **mejora continua**.



Ejemplo de aplicación de indicadores cuantitativos

Ámbito de evaluación	Ejemplos de indicadores
Asistencia y permanencia	Tasa de asistencia, evolución del absentismo y continuidad educativa.
Participación del alumnado	Número de estudiantes que participan en proyectos, actividades, órganos de representación o iniciativas del centro.
Participación familiar	Asistencia a reuniones, talleres, actividades formativas o espacios de participación.
Resultados educativos	Promoción de curso, titulación, continuidad en etapas posteriores y otros indicadores definidos por el centro.
Desarrollo profesional	Participación del profesorado en acciones formativas, proyectos de innovación o iniciativas relacionadas con la inclusión educativa.

Idea clave

Los **indicadores cuantitativos** permiten conocer **qué está ocurriendo** en el centro educativo. Su verdadero potencial se alcanza cuando se interpretan junto con los **indicadores cualitativos**, ya que esta combinación facilita comprender no solo la evolución de los datos, sino también los factores que explican dichos resultados y orientan los procesos de **mejora continua**.

8.3. Herramientas participativas y evaluación dialógica.

La recogida de evidencias adquiere un mayor valor cuando incorpora la participación activa de las personas implicadas en la vida del **centro educativo**. Más allá de la recogida de datos, evaluar supone generar espacios donde **alumnado**, **familias**, **profesorado**, **equipos directivos** y otros agentes de la comunidad educativa puedan compartir sus experiencias, valorar las actuaciones desarrolladas y contribuir a la identificación de nuevas oportunidades de mejora. Esta forma de entender la evaluación fortalece el compromiso colectivo y favorece una toma de decisiones más ajustada a la realidad del centro.

Las **herramientas participativas** permiten recoger información desde perspectivas diversas, enriqueciendo el análisis y favoreciendo una comprensión más completa de los procesos educativos. Cada miembro de la comunidad educativa observa la realidad desde una posición diferente y aporta información que, considerada de manera conjunta, ofrece una visión más amplia que la obtenida mediante procedimientos exclusivamente cuantitativos o individuales.

Entre estas herramientas destacan los **cuestionarios**, las **entrevistas**, los **grupos de discusión**, las **reuniones de trabajo**, las **asambleas**, los **grupos focales** o los espacios de reflexión compartida. La elección de cada instrumento dependerá de los objetivos de la evaluación, del tipo de información que se

pretenda obtener y de las características del centro educativo. Lo verdaderamente relevante es que estos procedimientos favorezcan una participación abierta, respetuosa y representativa de la diversidad presente en la comunidad educativa.

Dentro de este enfoque, la **evaluación dialógica** ocupa un lugar especialmente significativo. Este modelo parte del principio de que el conocimiento se construye mediante el **diálogo**, el **intercambio de experiencias** y la búsqueda conjunta de soluciones. No se limita a recoger opiniones individuales, sino que promueve procesos de reflexión donde las diferentes perspectivas pueden contrastarse, enriquecerse mutuamente y contribuir a una comprensión más profunda de las actuaciones desarrolladas.

La evaluación dialógica favorece, además, la construcción de relaciones basadas en la **confianza**, el **reconocimiento mutuo** y la **corresponsabilidad**. Cuando las familias, el alumnado y el profesorado perciben que sus aportaciones son escuchadas y tenidas en cuenta, aumenta su implicación en los procesos de mejora y se fortalece el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa. Este enfoque resulta especialmente valioso en actuaciones dirigidas a favorecer la inclusión educativa, ya que permite incorporar voces que, en ocasiones, han tenido una participación más limitada en los procesos de seguimiento tradicionales.

Para que estas herramientas resulten eficaces, es necesario planificar su utilización con criterios claros de **confidencialidad**, **transparencia** y **utilidad**. Las personas participantes deben conocer el propósito de la revisión, el uso que se realizará de la información recopilada y la forma en que sus aportaciones contribuirán a la mejora del centro. Esta claridad favorece una participación más comprometida y aumenta la calidad de la información obtenida.

Las herramientas participativas y la evaluación dialógica no sustituyen a otros procedimientos de valoración, sino que los **complementan**. Su incorporación permite comprender mejor los procesos de cambio, interpretar los resultados obtenidos y fundamentar decisiones más ajustadas a las necesidades del

alumnado y de la comunidad educativa. De este modo, la evaluación deja de ser una actuación puntual para convertirse en un **proceso compartido de aprendizaje y mejora**, coherente con los principios de **participación**, **inclusión** y **equidad** que inspiran esta guía.



Para saber más

Algunas **herramientas** que pueden incorporarse al proceso de evaluación son:

Herramienta	Finalidad principal
Cuestionarios	Conocer la percepción de alumnado, familias y profesorado sobre las actuaciones desarrolladas.
Entrevistas	Profundizar en experiencias, necesidades y propuestas de mejora.
Grupos de discusión	Analizar colectivamente fortalezas, dificultades y posibles líneas de actuación.
Asambleas o reuniones participativas	Favorecer el diálogo y la construcción compartida de propuestas.
Observación sistemática	Recoger evidencias sobre la participación, la convivencia y el desarrollo de las actuaciones en contextos reales.

8.4. Autoevaluación docente y evaluación comunitaria.

La **mejora continua** de un centro educativo requiere incorporar procesos de revisión que favorezcan la **reflexión profesional** y la **participación de la comunidad educativa**. La evaluación no debe limitarse al análisis de los resultados obtenidos por el alumnado o al desarrollo de determinadas actuaciones, sino que también debe incluir una revisión crítica de las prácticas educativas, de la organización del centro y de las estrategias que se ponen en marcha para favorecer una educación más **inclusiva**, **equitativa** e **intercultural**.

En este contexto, la **autoevaluación docente** constituye una herramienta de gran utilidad para fortalecer la práctica profesional. Reflexionar sobre las decisiones adoptadas, analizar la eficacia de las metodologías empleadas, revisar las expectativas hacia el alumnado o valorar el grado de participación alcanzado en el aula permite identificar fortalezas y detectar oportunidades de mejora. Este proceso debe entenderse como un ejercicio de aprendizaje profesional, orientado a perfeccionar la práctica educativa y no como un mecanismo de control o supervisión individual.

La autoevaluación adquiere un mayor valor cuando se desarrolla de forma **sistemática** y se integra en los espacios de coordinación del centro. El intercambio de experiencias entre docentes, la reflexión conjunta sobre situaciones compartidas y el análisis de las actuaciones desarrolladas favorecen la construcción de respuestas educativas más coherentes y ajustadas a las necesidades del alumnado. De este modo, la mejora deja de depender exclusivamente de iniciativas individuales y pasa a formar parte de la **cultura profesional** del centro.

Junto a la reflexión del profesorado, resulta igualmente relevante incorporar procesos de **evaluación comunitaria**. Este enfoque reconoce que la mejora educativa es una responsabilidad compartida y que las aportaciones del **alumnado**, las **familias**, los **equipos directivos**, el **personal no docente** y, cuando proceda, las **entidades del entorno** enriquecen el análisis de las actuaciones desarrolladas. La diversidad de perspectivas permite comprender

con mayor profundidad los avances alcanzados, identificar necesidades emergentes y orientar la planificación de nuevas iniciativas.

La evaluación comunitaria favorece, además, una relación basada en la **confianza**, la **corresponsabilidad** y el **diálogo**. Cuando las personas que forman parte de la comunidad educativa perciben que sus opiniones son escuchadas y contribuyen a la toma de decisiones, aumenta su implicación en la vida del centro y se fortalece el compromiso colectivo con la mejora de la respuesta educativa. Este enfoque resulta especialmente valioso en aquellas actuaciones que persiguen consolidar relaciones de colaboración estables entre el centro, las familias y el entorno comunitario.

Para que estos procesos resulten eficaces, es recomendable establecer **momentos periódicos de revisión**, definir con claridad los aspectos que serán objeto de análisis y compartir las principales conclusiones con la comunidad educativa. El seguimiento alcanza su verdadera utilidad cuando la información obtenida se transforma en decisiones concretas, permitiendo consolidar aquellas actuaciones que generan resultados positivos y ajustar aquellas que requieren nuevas estrategias o formas de intervención.

La **autoevaluación docente** y la **evaluación comunitaria** representan, por tanto, dos dimensiones complementarias de un mismo proceso de mejora. Integradas dentro de la planificación habitual del centro, contribuyen a consolidar una organización que aprende de su propia experiencia, fundamenta sus decisiones en evidencias y mantiene un compromiso permanente con la **calidad educativa**, la **participación** y la **igualdad de oportunidades**.

TIPS para una evaluación orientada a la mejora

🔍 **Reflexionar**.

- Analizar las actuaciones desarrolladas.
- Identificar fortalezas y aspectos de mejora.

🤝 **Escuchar**.

- Incorporar las aportaciones del alumnado, las familias y el profesorado.
- Favorecer el diálogo y la participación.

📊 **Valorar**.

- Interpretar conjuntamente la información cualitativa y cuantitativa.
- Contrastar diferentes perspectivas.

🚀 **Actuar**.

- Planificar nuevas actuaciones.
- Consolidar las buenas prácticas detectadas.

🔄 **Mejorar**.

- Realizar un seguimiento periódico.
- Reiniciar el proceso desde la experiencia adquirida.

9. Aplicación práctica en distintos contextos educativos.

Las orientaciones presentadas a lo largo de esta guía ofrecen un conjunto de estrategias para favorecer una **educación más inclusiva**, **equitativa** e **intercultural**. Sin embargo, su verdadero potencial se manifiesta cuando estas propuestas se adaptan a la realidad de cada **centro educativo**, teniendo en cuenta sus características, las necesidades del alumnado y el contexto en el que desarrolla su labor.

Los **casos prácticos** que se presentan en este capítulo tienen como finalidad mostrar cómo las diferentes estrategias descritas en los apartados anteriores pueden integrarse en la práctica cotidiana mediante actuaciones planificadas, coordinadas y sostenidas en el tiempo. Más que ofrecer soluciones únicas, pretenden facilitar la reflexión, estimular el análisis de situaciones reales y servir como punto de partida para el diseño de respuestas adaptadas a cada comunidad educativa.

Las experiencias recogidas están **inspiradas en contextos presentes en distintas comunidades autónomas**, aunque no corresponden a centros educativos concretos ni reproducen de forma literal experiencias reales. Esta decisión responde al propósito de construir ejemplos que resulten verosímiles, respeten la diversidad existente entre los centros y eviten cualquier tipo de simplificación o generalización sobre el **Pueblo Gitano** o sobre los territorios en los que se desarrollan.

Cada caso describe un contexto educativo específico, identifica una situación inicial, presenta las actuaciones impulsadas por el centro y analiza los principales avances observados tras su desarrollo. Este recorrido permite comprender cómo la **participación de las familias**, las **altas expectativas**, las **metodologías inclusivas**, el **trabajo en red**, la **perspectiva de género** o los procesos de **evaluación y mejora continua** pueden combinarse para responder a necesidades concretas desde un enfoque coherente e integral.

Aunque cada realidad educativa presenta desafíos propios, todos los casos comparten una idea fundamental: **la transformación educativa es un proceso progresivo que requiere planificación, colaboración y compromiso compartido**. Los cambios más significativos suelen consolidarse cuando el conjunto de la comunidad educativa participa activamente, revisa de forma continua sus actuaciones y mantiene el propósito de garantizar las mejores oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo para todo el alumnado.

Los ejemplos que se desarrollan a continuación pretenden ofrecer una visión práctica de este enfoque, mostrando que **la inclusión educativa no depende de actuaciones aisladas**, sino de proyectos construidos de manera colectiva, capaces de adaptarse a cada contexto y de evolucionar a partir de la experiencia y la mejora continua. Esta perspectiva refleja adecuadamente el espíritu que ha guiado el conjunto de la presente guía.

9.1. Intervención integral para el absentismo escolar en Andalucía.

El **CEIP Sierra del Sur** es un centro educativo situado en un municipio andaluz de tamaño medio que escolariza alumnado procedente de contextos sociales y culturales diversos, entre ellos un grupo de estudiantes pertenecientes al **Pueblo Gitano**. Durante varios cursos, el equipo docente había detectado un incremento del **absentismo escolar** en un número reducido de alumnos y alumnas, especialmente en los últimos cursos de Educación Primaria. Esta situación comenzaba a repercutir en la continuidad de los aprendizajes, en la participación en la vida del centro y en la transición hacia la Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque existían actuaciones dirigidas al seguimiento del absentismo, el análisis realizado por el equipo directivo puso de manifiesto que las medidas aplicadas hasta ese momento se centraban, principalmente, en el control de la asistencia y en la comunicación de las ausencias a las familias. Sin embargo, apenas se había profundizado en los **factores educativos, sociales y organizativos** que podían estar influyendo en esta realidad. Esta reflexión llevó al centro a

replantear su forma de abordar el problema, sustituyendo una respuesta centrada exclusivamente en el seguimiento administrativo por una estrategia basada en la **prevención**, la **coordinación** y el **acompañamiento educativo**.

El primer paso consistió en realizar un **diagnóstico compartido**. El equipo docente, el departamento de orientación, los servicios sociales municipales y varias entidades del entorno analizaron conjuntamente la información disponible para comprender las diferentes circunstancias que estaban influyendo en las situaciones detectadas. Este proceso permitió constatar que no existía una única causa del absentismo y que cada situación respondía a una combinación de factores personales, familiares, sociales y educativos.

A partir de este análisis, el centro diseñó un **plan de intervención individualizado** para cada uno de los casos identificados. Las actuaciones combinaron medidas de seguimiento de la asistencia con estrategias orientadas a reforzar el **vínculo del alumnado con el centro**, mejorar la coordinación con las familias y favorecer una mayor implicación de todo el equipo educativo. Paralelamente, el profesorado revisó determinadas prácticas de aula con el objetivo de incrementar la participación del alumnado mediante **metodologías activas**, propuestas de aprendizaje cooperativo y actividades que favorecieran una mayor conexión entre los contenidos escolares y la realidad del alumnado.

La colaboración con las **familias** se desarrolló desde una perspectiva basada en la **confianza**, el **respeto** y la **corresponsabilidad**. Las reuniones dejaron de centrarse exclusivamente en las faltas de asistencia para incorporar espacios de diálogo donde se analizaban conjuntamente las dificultades detectadas, las fortalezas de cada alumno o alumna y las posibles estrategias para favorecer una asistencia más regular. Este cambio permitió construir relaciones más cercanas y generar un mayor compromiso compartido con el proceso educativo.

La intervención también reforzó la coordinación con los **servicios sociales** y con las entidades comunitarias que desarrollaban actuaciones de apoyo educativo en el municipio. El intercambio periódico de información, siempre respetando los principios de confidencialidad y protección de datos, facilitó una respuesta más

coherente y evitó la duplicidad de actuaciones. De este modo, las diferentes instituciones implicadas comenzaron a trabajar desde objetivos comunes y con una planificación compartida.

El centro incorporó, además, un sistema de **seguimiento continuo** basado en indicadores tanto **cuantitativos** como **cualitativos**. Junto a la evolución de la asistencia, se valoraron aspectos como la participación en el aula, la relación con el profesorado, la implicación familiar, la percepción del alumnado sobre el centro y la evolución del clima de convivencia. Esta información permitió introducir ajustes periódicos en las actuaciones y adaptar la intervención a las necesidades detectadas en cada momento.

Al finalizar el curso, el centro observó una **reducción progresiva del absentismo** en la mayoría de los casos objeto de intervención, así como una mejora en la asistencia regular, una mayor implicación de las familias y un incremento de la participación del alumnado en la vida escolar. Aunque algunas situaciones continuaban requiriendo seguimiento, el equipo docente destacó que el cambio más significativo había sido la transformación del enfoque de intervención: el absentismo dejó de entenderse como un problema atribuido exclusivamente al alumnado o a sus familias para abordarse como un desafío educativo que requería una **respuesta integral**, **coordinada** y **compartida**.

Aprendizajes para otros centros

La experiencia demuestra que prevenir y reducir el **absentismo** escolar exige actuaciones sostenidas que combinen **altas expectativas, acompañamiento educativo, coordinación interinstitucional y participación familiar**. La mejora de la asistencia no depende solo del seguimiento administrativo, sino de **la capacidad del centro** para analizar las causas de cada caso, adaptar sus respuestas y fortalecer el vínculo del alumnado con la escuela. Así, el absentismo deja de ser un indicador aislado para convertirse en una oportunidad de revisar y mejorar la respuesta educativa de toda la comunidad escolar.

9.2. Altas expectativas y continuidad educativa en Cataluña.

Un **instituto de Educación Secundaria** situado en un municipio del área metropolitana de Cataluña escolariza alumnado procedente de contextos sociales, culturales y económicos diversos, entre ellos un grupo de estudiantes pertenecientes al **Pueblo Gitano**. Durante los últimos años, el equipo docente había observado que una parte del alumnado mostraba una escasa motivación hacia la continuidad de los estudios una vez finalizada la enseñanza obligatoria. Esta situación se reflejaba en una participación desigual en las actividades de orientación académica y en unas expectativas educativas más limitadas respecto a otros compañeros y compañeras.

El análisis realizado por el centro permitió comprobar que esta realidad no respondía a una única causa. Junto a factores personales y familiares, el profesorado identificó la necesidad de revisar determinadas prácticas educativas relacionadas con la **orientación**, las **expectativas del profesorado**, la visibilización de referentes positivos y las oportunidades reales que el alumnado tenía para conocer diferentes itinerarios formativos. El equipo directivo concluyó que favorecer la continuidad educativa exigía actuar sobre el conjunto del contexto escolar y no únicamente sobre el alumnado.

Como primera medida, el centro incorporó la promoción de las **altas expectativas** como uno de los ejes de su proyecto educativo. Esta decisión implicó revisar el lenguaje utilizado en tutorías y sesiones de evaluación, analizar cómo se transmitían las expectativas sobre el futuro académico del alumnado y reforzar una cultura escolar basada en la confianza en las capacidades de todas las personas. El objetivo consistía en que cada estudiante pudiera construir su propio proyecto educativo a partir de sus intereses, sus capacidades y sus aspiraciones.

Paralelamente, el departamento de orientación reorganizó las actuaciones de **orientación académica y profesional** para que dejaran de concentrarse exclusivamente en los últimos cursos de la etapa. Desde los primeros cursos de Educación Secundaria se incorporaron actividades dirigidas a conocer diferentes

profesiones, visitas a centros de formación, encuentros con estudiantes de etapas postobligatorias y espacios de reflexión sobre los distintos itinerarios educativos existentes.

El centro decidió también dar una mayor visibilidad a **referentes positivos** pertenecientes al **Pueblo Gitano** procedentes de ámbitos profesionales, universitarios, artísticos, sociales y empresariales. Estas actividades no se plantearon como acciones aisladas, sino integradas dentro de diferentes materias y proyectos educativos, favoreciendo que el alumnado pudiera identificar trayectorias diversas y ampliar su conocimiento sobre las múltiples posibilidades de desarrollo personal y profesional.

Con el propósito de incrementar la implicación del alumnado, el profesorado incorporó **metodologías activas** que favorecían la participación, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de proyectos vinculados con situaciones reales. Estas propuestas permitieron que muchos estudiantes asumieran un papel más protagonista en su proceso de aprendizaje y fortalecieran competencias relacionadas con la autonomía, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Las **familias** participaron igualmente en este proceso mediante encuentros periódicos donde se compartía información sobre las diferentes opciones educativas existentes, los recursos disponibles y las posibilidades de continuidad tras la Educación Secundaria Obligatoria. Estos espacios favorecieron un mayor conocimiento del sistema educativo y facilitaron el intercambio de expectativas entre el profesorado y las familias desde una perspectiva de colaboración y respeto mutuo.

El seguimiento de las actuaciones se realizó mediante reuniones periódicas del equipo docente y del departamento de orientación, incorporando tanto **indicadores cuantitativos** (como la participación en actividades de orientación o la continuidad educativa), como **indicadores cualitativos** relacionados con la motivación del alumnado, la evolución de sus expectativas y la percepción de las familias respecto al acompañamiento recibido.

Al finalizar el curso, el centro constató un incremento en la participación del alumnado en las actividades de orientación, una mayor implicación en la planificación de su itinerario formativo y un aumento del número de estudiantes que manifestaban su intención de continuar estudios postobligatorios. Más allá de estos resultados, el profesorado destacó un cambio significativo en la cultura educativa del centro: las **altas expectativas** dejaron de entenderse como un discurso teórico para convertirse en un principio presente en la orientación, la acción tutorial, las metodologías de aula y las relaciones cotidianas con el alumnado.

Aprendizajes para otros centros

Esta experiencia muestra que promover la **continuidad educativa** requiere actuar sobre el conjunto de la organización escolar y generar oportunidades para que el alumnado pueda construir proyectos personales y académicos ambiciosos y realistas. Favorecer las **altas expectativas**, ofrecer una **orientación temprana y continuada**, incorporar **referentes positivos**, revisar las prácticas docentes y fortalecer la colaboración con las familias contribuye a ampliar las oportunidades educativas de todo el alumnado. Cuando estas actuaciones forman parte del proyecto educativo del centro y se desarrollan de manera coordinada, resulta más sencillo consolidar una cultura escolar que impulse el aprendizaje, la participación y la igualdad de oportunidades.

9.3. Educación inclusiva en un entorno rural de Castilla y León.

Un **Centro de Educación Infantil y Primaria** situado en una localidad rural de Castilla y León escolariza un número reducido de alumnos y alumnas pertenecientes al **Pueblo Gitano**, integrados en aulas donde conviven estudiantes con perfiles muy diversos. La dimensión del centro facilita una relación cercana entre el profesorado, las familias y el alumnado, aunque también plantea desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos, la

coordinación con otros servicios y la necesidad de responder de forma personalizada a las distintas necesidades educativas.

En el proceso de revisión de su **Proyecto Educativo**, el claustro identificó la conveniencia de reforzar las actuaciones relacionadas con la **educación intercultural** y la **inclusión**. Aunque la convivencia era positiva y no existían conflictos significativos, el análisis realizado puso de manifiesto que la diversidad cultural apenas aparecía reflejada en las programaciones didácticas, en los materiales utilizados o en las actividades desarrolladas a lo largo del curso. El centro comprendió que la inclusión no debía limitarse a la ausencia de conflictos, sino que requería generar oportunidades reales para que todo el alumnado pudiera sentirse representado y reconocido en la vida escolar.

Como primera actuación, el profesorado revisó de forma conjunta las **programaciones de aula** para incorporar propuestas que reflejaran la diversidad cultural desde un enfoque transversal. En lugar de concentrar estas cuestiones en celebraciones o actividades puntuales, se integraron de forma progresiva en diferentes áreas del currículo mediante la selección de lecturas, recursos didácticos, proyectos de investigación y actividades cooperativas que favorecían el conocimiento de distintas aportaciones culturales.

Paralelamente, el centro impulsó un proyecto de **aprendizaje cooperativo** entre los diferentes cursos. Las características del entorno rural permitían organizar actividades compartidas entre alumnado de distintas edades, favoreciendo el aprendizaje entre iguales, la ayuda mutua y la participación activa de todo el alumnado. Esta organización contribuyó a fortalecer el sentimiento de pertenencia al centro y a desarrollar competencias relacionadas con la colaboración, la responsabilidad y el respeto por la diversidad.

La participación de las **familias** también adquirió un papel relevante. A lo largo del curso se organizaron diferentes espacios de encuentro para compartir experiencias, colaborar en proyectos educativos y participar en actividades vinculadas con el patrimonio cultural, la lectura o el conocimiento del entorno. Estas iniciativas permitieron enriquecer las propuestas del centro y reforzaron la

relación entre la escuela y la comunidad desde una perspectiva de reconocimiento mutuo.

El equipo docente mantuvo una coordinación permanente con el **Equipo de Orientación Educativa**, el ayuntamiento y otros recursos del territorio para garantizar una respuesta ajustada a las necesidades detectadas. Aunque las características del municipio hacían innecesarias algunas actuaciones presentes en contextos urbanos, esta colaboración facilitó la planificación conjunta de iniciativas educativas y permitió optimizar los recursos disponibles.

Durante el curso, el centro incorporó diferentes procedimientos de **seguimiento y evaluación**, combinando la observación sistemática del trabajo en el aula, reuniones periódicas del profesorado, cuestionarios dirigidos a las familias y espacios de reflexión con el alumnado. La información obtenida permitió valorar la evolución de las actuaciones y realizar pequeños ajustes para mejorar su desarrollo.

Al finalizar el curso escolar, el profesorado destacó una mayor participación del alumnado en las actividades cooperativas, una presencia más natural de la diversidad cultural en la práctica educativa y una implicación creciente de las familias en la vida del centro. Más allá de los resultados observados, la principal transformación consistió en comprender que una **educación inclusiva** no depende del tamaño del centro ni del número de estudiantes pertenecientes a un determinado grupo cultural, sino de la capacidad de toda la comunidad educativa para construir entornos donde cada persona se sienta valorada, participe en igualdad de oportunidades y encuentre reconocimiento dentro del proyecto educativo.

Aprendizajes para otros centros

Esta experiencia muestra que los **entornos rurales** ofrecen importantes oportunidades para desarrollar proyectos educativos basados en la **proximidad**, la **participación** y la **colaboración comunitaria**. Integrar la diversidad en el currículo, impulsar **metodologías cooperativas**, favorecer la implicación de las familias y mantener una coordinación estable con los recursos del territorio contribuye a fortalecer una cultura escolar inclusiva. La experiencia pone de manifiesto que la educación intercultural no depende de actuaciones extraordinarias, sino de decisiones pedagógicas cotidianas que permiten reconocer la diversidad como un valor compartido y convertirla en una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad educativa.

9.4. Recursos para el éxito educativo en la Comunidad de Madrid.

Un **instituto de Educación Secundaria** situado en un distrito de la Comunidad de Madrid escolariza alumnado procedente de contextos sociales, culturales y económicos muy diversos. La elevada movilidad del alumnado, la coexistencia de múltiples realidades familiares y la participación de diferentes servicios y entidades del entorno convierten la coordinación entre profesionales en un elemento esencial para garantizar una respuesta educativa coherente y ajustada a las necesidades del alumnado.

Durante el proceso de evaluación interna, el equipo directivo detectó que distintas actuaciones de apoyo educativo, orientación y acompañamiento se estaban desarrollando de forma paralela, pero con un nivel de coordinación limitado. El profesorado, el departamento de orientación, los servicios sociales municipales y las entidades colaboradoras compartían objetivos similares, aunque la comunicación entre ellos no siempre era suficiente para planificar intervenciones conjuntas o realizar un seguimiento continuado de determinadas situaciones educativas.

Con el propósito de mejorar esta realidad, el centro decidió impulsar un **modelo de trabajo en red** basado en la planificación compartida, el intercambio de información dentro del marco normativo vigente y la definición de objetivos comunes. La finalidad no consistía en incrementar el número de reuniones, sino en establecer procedimientos estables que facilitaran la coordinación entre los diferentes agentes implicados en la educación del alumnado.

Una de las primeras medidas consistió en crear una **comisión de coordinación socioeducativa**, integrada por representantes del equipo directivo, el departamento de orientación, el profesorado tutor y profesionales de los servicios y entidades que colaboraban habitualmente con el centro. Esta comisión se reunía periódicamente para analizar situaciones que requerían una actuación coordinada, valorar la evolución de las medidas adoptadas y planificar nuevas intervenciones cuando resultaba necesario.

Paralelamente, el centro revisó sus procedimientos internos para mejorar la **transición entre etapas educativas** y reforzar el acompañamiento del alumnado en momentos especialmente significativos, como la incorporación a la Educación Secundaria o la toma de decisiones sobre la continuidad de los estudios. La coordinación entre tutores, orientación y equipos docentes permitió ofrecer respuestas más coherentes y facilitar un seguimiento más personalizado de cada estudiante.

El trabajo conjunto también se extendió a las **familias**, que participaron en diferentes espacios de información y orientación relacionados con el itinerario educativo del alumnado. Estos encuentros permitieron resolver dudas, compartir objetivos y fortalecer la colaboración entre el centro y las familias desde una perspectiva de confianza, respeto y corresponsabilidad.

La coordinación con las **entidades del entorno** favoreció igualmente el desarrollo de actuaciones complementarias relacionadas con el apoyo educativo, la orientación académica, las actividades de ocio educativo y el acompañamiento al alumnado fuera del horario escolar. Esta colaboración

permitió aprovechar mejor los recursos disponibles y ofrecer respuestas más integrales, evitando duplicidades y mejorando la continuidad de las actuaciones.

Para valorar el impacto de las medidas adoptadas, el centro estableció un proceso de **seguimiento periódico** basado en reuniones de coordinación, indicadores de participación, análisis de la continuidad educativa y recogida de opiniones del alumnado, las familias y el profesorado. La información obtenida permitió introducir mejoras progresivas en la organización del trabajo conjunto y reforzar aquellas actuaciones que estaban ofreciendo mejores resultados.

Al finalizar el curso, el equipo docente destacó una mejora en la **coordinación entre profesionales**, una mayor coherencia en las actuaciones desarrolladas y una percepción más positiva por parte de las familias respecto al acompañamiento recibido. Asimismo, el alumnado manifestó sentirse mejor orientado en los momentos de toma de decisiones y disponer de un mayor apoyo para afrontar las diferentes etapas de su itinerario educativo. Más allá de estos resultados, la principal transformación consistió en consolidar una forma de trabajo basada en la **colaboración**, la **planificación compartida** y la convicción de que la educación constituye una responsabilidad asumida conjuntamente por toda la comunidad educativa.

Aprendizajes para otros centros

Esta experiencia pone de manifiesto que el **trabajo en red** constituye un elemento clave para responder a la complejidad de los contextos educativos actuales. Establecer mecanismos estables de **coordinación**, compartir objetivos, planificar actuaciones de forma conjunta y mantener una comunicación fluida entre los diferentes profesionales permite ofrecer respuestas educativas más coherentes y eficaces. Cuando el centro educativo, las familias, los servicios públicos y las entidades comunitarias trabajan desde una perspectiva de **corresponsabilidad**, se fortalecen las oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo de todo el alumnado.

Bibliografía.

Nota importante sobre esta bibliografía.

Las referencias que se recogen a continuación han sido localizadas y verificadas mediante búsqueda documental sobre los ejes temáticos de la Guía Metodológica (antigitanismo, educación inclusiva, intervención social, mediación intercultural y perspectiva de género). Cada entrada corresponde a una fuente real y localizable (editorial, institución, revista científica o DOI verificable).

Formato: APA 7.ª edición. Las referencias se agrupan por los bloques temáticos de la guía.

Abajo, J. E., & Carrasco, S. (Coords.). (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. CIDE/Instituto de la Mujer.

Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA). (2022). *Roma in 10 European countries – Main results*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA). (2025). *Rights of Roma and Travellers in 13 European countries: Perspectives from the Roma Survey 2024*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA). (2019). *Trabajar con la población gitana: participación y empoderamiento de los colectivos locales*. Resumen. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Morata.

Alba Pastor, C. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Participación Educativa, 6(9), 55–68.

Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Texto*

completo (versión 2.0) [Traducción y adaptación de CAST, 2011]. Universidad Complutense de Madrid.

Albertí i Cortés, M., & Boqué i Torremorell, M. C. (2015). *Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar*. Revista de Mediación, 8(1), 36–49.

Andújar, A., Sánchez, N., Pradillo, S., & Sabín, F. (2022). *Jóvenes y racismo. Estudio sobre las percepciones y actitudes racistas y xenófobas entre la población joven de España*. Fundación Fad Juventud.

Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico*. Cultura y Educación, 21(2), 129–139.

Bereményi, B. A., & Carrasco, S. (2015). *Interrupted aspirations: Research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain*. Intercultural Education, 26(2), 153–164.

Bereményi, B. A., & Carrasco, S. (2017). *Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Gitano after a decade of Gitano inclusion*. En W. T. Pink & G. W. Noblit (Eds.), Second international handbook on urban education (pp. 1169–1198). Springer.

Bonilla-Silva, E. (1997). *Rethinking racism: Toward a structural interpretation*. American Sociological Review, 62(3), 465–480.

Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3.ª ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). [Trad. esp.: Guía para la Educación Inclusiva].

Bourne, J. (2019). *Unravelling the concept of unconscious bias*. Institute of Race Relations.

Brophy, J. (1983). *Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations*. Journal of Educational Psychology, 75(5), 631–661.

Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., & Monreal Gimeno, M. C. (2018). *Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión*. Revista de Investigación Educativa, 37(1), 75–91. [Consulta agosto 2026].

Cáritas Española y Fundación FOESSA. (2025). *IX Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Resumen ejecutivo. Fundación FOESSA.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines (versión 2.2)* [Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, trad. esp.]. Author.

Comisión Europea. (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. Marco estratégico de la UE para la igualdad, la inclusión y la participación de la población gitana.

Cortés, I. (2021). Sueños y sombras sobre los gitanos. La actualidad de un racismo histórico. Bellaterra.

Cortés, I., & End, M. (Eds.). (2019). *Dimensions of antigypsyism in Europe*. ENAR.

Cortés, I., Caro, P., & End, M. (2021). *Antigitanismo. Trece miradas*. Traficantes de Sueños.

Cretan, R., Kupka, P., Powell, R., & Walach, V. (2021). *Everyday Roma stigmatization. Racialized urban encounters, collective histories and fragmented habitus*. International Journal of Urban and Regional Research, 46(1), 82–100.

Elósua, M. R. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo*. Narcea.

Escarbajal Frutos, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Narcea.

FAKALI – Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas. (2025). *Mujeres gitanas. 600 años derribando muros* [Campaña institucional].

Fernández, M. D. (s.f.). *Asociacionismo en las mujeres gitanas*. Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Filigrana, P. (2020). El Pueblo Gitano contra el sistema-mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista. Akal.

Flecha, R., & Puigvert, L. (s. f.). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Universidad de Barcelona.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (2.ª ed.)*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Fundación Secretariado Gitano. (2018). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza*. Informe ISEAK.

Fundación Secretariado Gitano. (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Resumen ejecutivo. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España*. Informe ejecutivo.

Fundación Secretariado Gitano. (2024). *Discriminación y comunidad gitana*. Informe anual 2024.

Fundación Secretariado Gitano. (2024). *Informe anual 2024*. Discriminación y comunidad gitana.

Fundación Secretariado Gitano. (s. f.). *Programa Promociona*.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria*. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 113–131.

Giménez Romero, C. (Coord.). (2002). *El servicio de mediación social intercultural SEMSI: 1997–2002. Una experiencia de mediación comunitaria en el ámbito de las migraciones y la convivencia intercultural*. Ayuntamiento de Madrid, Área de Servicios Sociales.

Giménez Romero, C., & Summers, G. (2019). Teoría y práctica de la mediación intercultural. Diversidad, conflicto y comunidad. Editorial Reus.

Hellgren, Z., & Gabrielli, L. (2021). *Racialization and aporophobia: Intersecting discriminations in the experiences of non-Western migrants and Spanish Roma*. Social Sciences, 10(5), 163.

Hellgren, Z., & Gabrielli, L. (2021). *The dual expectations gap. Divergent perspectives on the educational aspirations of Spanish Roma families*. Journal of Intercultural Studies, 42(2), 217–234.

Hellgren, Z., & Gabrielli, L. (2024). "Tenemos el alma cauterizada". Una etnografía del antigitanismo cotidiano y sus consecuencias. Icaria.

Hellgren, Z., & Gabrielli, L. (2025). *Antigitanismo cotidiano y discriminación estructural: cómo la normalización del racismo condiciona la exclusión social*. Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 64, 1–21.

Lizárraga Iglesias, J. (2021). *Ser gitanx en el sistema educativo español: Influencia de la negación de la historia gitana en la autoestima y la estima racial de los kalé españoles*. Etnografías Contemporáneas, 7.

Llevot Calvet, N., & Bernad Cavero, O. (2016). *La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 99–110. [Consulta agosto 2026].

Martín Sánchez, D. (2018). Historia del Pueblo Gitano en España. Catarata.

Mas, O., Olmos, P., & Sanahuja, J. M. (2018). *Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11(1).

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). *Estrategia Nacional para la Igualdad, Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030*. Gobierno de España.

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

O'Hanlon, C. (2016). *The European struggle to educate and include Roma people: A critique of differences in policy and practice in Western and Eastern EU countries*. Social Inclusion, 4(1), 1–10.

Paniagua, A., & Bereményi, B. A. (2019). *Legitimising inequality? The governance of "others" through participatory initiatives in schools*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 49(1), 115–131.

Parra Toro, I., Álvarez-Roldán, A., & Gamella, J. F. (2017). *Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos*. Revista de Paz y Conflictos, 10(1), 35–60.

Pasca, E. M. (2014). *Integration of the Roma population in and through education. European educational experiences*. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 142, 512–517.

Peña García, P., & Rosón Lorente, J. (2021). *Referentes positivos como experiencias innovadoras inclusivas: El caso del alumnado gitano*. En R. M'Rabet Temsamani & C. Hervás-Gómez (Coords.), Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación. Dykinson.

Pérez Huber, L., & Solórzano, D. G. (2014). *Racial microaggressions as a tool for critical race research*. Race Ethnicity and Education, 18(3), 297–320. https://doi.org/10.1080/13613324.2014.994173

Pincus, F. L. (1996). *Discrimination comes in many forms: Individual, institutional and structural*. American Behavioral Scientist, 40(2), 186–194.

Pujolàs Maset, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Aljibe.

Pujolàs Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.

Rodríguez-García, D., Solana, M., Ortiz, A., & Ballestín, B. (2021). *Blurring of colour lines? Ethnoracially mixed youth in Spain navigating identity*. Journal of Ethnic and Migration Studies, 47(4), 838–860.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.

Rromani Pativ. (2021). *Informe sobre el antigitanismo informativo 2021*. Plataforma Khetane.

Úcar Martínez, X., Heras i Trias, P., & Soler Masó, P. (2014). *La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento*. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, (24), 21–47.

Van Baar, H. (2011). *Europe's Romaphobia: Problematization, securitization, nomadization*. Environment and Planning D: Society and Space, 29(2), 203–212.

Vázquez García, F. (2009). La invención del racismo: Nacimiento de la biopolítica en España. Akal.

Vitale, T. (2021). *¿Atrapados en un agujero? Discriminación y privación de vivienda de las personas gitanas en ciudades europeas*. Sciences Po – Centre d'études européennes et de politique comparée.

Zoon, I. (2003). *Participación social e institucional de los gitanos españoles*. O Tchatchipen: revista trimestral de investigación gitana, (41), 17–26.