



FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA: POLÍTICAS, PROGRAMAS Y PRÁCTICAS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Los gestos de hospitalidad del docente con el alumnado vulnerable de
Educación Primaria. Un análisis cualitativo

ALUMNO:

Pablo Jara Moreno
48.836.763E

TUTOR:

Dr. Ramón Mínguez Vallejos

CONVOCATORIA: JUNIO 2023

One can only offer hospitality if one has first been received

Claudia W. Ruitenberg (2011, p. 34)

Agradecimientos

A todos los docentes que se dejaron entrevistar y compartieron sus experiencias generosamente, por su amabilidad y ayuda. Sin ellos no habría sido posible.

A mi tutor, Dr. Ramón Mínguez Vallejos. Por haber hecho fácil el trabajo. Por enseñarme una nueva manera de pensar la educación. Y por la paciencia que ha tenido.

Resumen

El pensamiento del filósofo lituano E. Levinas ha suscitado múltiples reflexiones en el ámbito de la teoría educativa, dando lugar a lo que hoy se conoce como pedagogía de la hospitalidad en el marco de su teoría de la alteridad. Sin embargo, son escasas las investigaciones sobre la aplicación de este planteamiento en la realidad educativa. Por eso, el presente Trabajo de Fin de Máster ha tratado de constatar los gestos de acogida de cinco docentes en activo de Educación Primaria en la Región de Murcia con el alumnado vulnerable. A tal efecto, se ha optado por un diseño metodológico cualitativo, utilizando la técnica de la entrevista estructurada como estrategia para obtener la información a analizar, empleando el software Atlas.ti para este último paso. Los resultados permitieron conocer cuáles son los gestos de hospitalidad que más están presentes en los discursos y en la práctica docente. Finalmente, el trabajo concluye con algunas propuestas de investigación para acercar cada vez más la ética de la hospitalidad a la práctica educativa.

Palabras clave

Filosofía de la Educación, Educación Inclusiva, Educación Especial, Dificultad en el Aprendizaje

Abstract

The thought of the Lithuanian philosopher E. Levinas has given rise to many reflections in the field of educational theory, giving rise to what is known today as the pedagogy of hospitality *within the framework of his theory of otherness. However, few are the references on the application of this approaches in the reality of education. For this reason, this Master's Dissertation has tried to verify the gestures of hospitality of five active teachers of Primary Education in the Region of Murcia with vulnerable students. For this purpose, a qualitative methodological design was chosen, using the structured interview technique as a strategy to obtain the information to be analysed. The Atlas.ti software was used for this last step. The results made it possible to find out which gestures of hospitality are most present in the discourses and in the teaching practice. Finally, the paper concludes with some research proposals to bring the ethics of hospitality ever closer to educational practice.

Key words

Educational Philosophy, Inclusive Education, Learning Disabilities, Special Need Education

Índice

| | |
|---|----|
| Breve introducción y justificación | 1 |
| 1. Marco teórico | 2 |
| 1.1. La teoría de la alteridad de Levinas. Referente de la hospitalidad | 2 |
| 1.2. La relación con el otro. Espacio de hospitalidad | 4 |
| 1.3. Responder para con el otro. Principio de la hospitalidad levinasiana | 6 |
| 1.4. La hospitalidad en la filosofía de Levinas | 8 |
| 1.5. La ética de la hospitalidad | 10 |
| 1.6. Pedagogía de la hospitalidad | 11 |
| 2. Marco empírico | 16 |
| 2.1. Pregunta de investigación | 16 |
| 2.2. Objetivos | 16 |
| 2.3. Metodología | 17 |
| 2.3.1. Contexto y participantes | 17 |
| 2.3.2. Diseño de la investigación | 19 |
| 2.3.3. Instrumento de recogida de información | 20 |
| 2.3.4. Procedimiento | 20 |
| 2.3.5. Tratamiento y análisis de datos | 22 |
| 3. Resultados | 23 |
| 3.1. Modelo categorial de la pedagogía de la hospitalidad | 23 |
| 3.2. Resultados obtenidos para cada una de las categorías | 24 |
| 3.2.1. Categoría. Acogida | 24 |
| 3.2.2. Categoría. Compasión | 27 |
| 3.2.3. Categoría. Sensibilidad | 28 |
| 4. Discusión | 30 |
| 4.1. Relación de los discursos docentes con el propósito de investigación | 30 |
| 4.2. Relación entre el modelo categorial y la práctica docente | 31 |
| 4.2.1. Acogida | 31 |
| 4.2.2. Compasión | 32 |
| 4.2.3. Sensibilidad | 33 |
| 4.3. La pedagogía de la hospitalidad en los discursos docentes | 34 |
| 5. Conclusiones e implicaciones socio-educativas | 35 |
| 5.1. Conclusiones | 35 |
| 5.2. Implicaciones socio-educativas | 35 |
| 5.3. Propuestas para futuras líneas de investigación | 36 |
| Referencias | 38 |

Índice de tablas

| | |
|---------|----|
| Tabla 1 | 15 |
| Tabla 2 | 19 |
| Tabla 3 | 23 |
| Tabla 4 | 24 |
| Tabla 5 | 27 |
| Tabla 6 | 28 |
| Tabla 7 | 51 |

Índice de figuras

| | |
|----------|----|
| Figura 1 | 20 |
| Figura 2 | 34 |
| Figura 3 | 81 |
| Figura 4 | 81 |
| Figura 5 | 82 |

Breve introducción y justificación

Desde hace unas décadas la sociedad española se ha sumido en un liberalismo férreo y en todas sus consecuencias. La defensa de la libertad y de los derechos individuales, a nivel social y económico, ha derivado en una priorización de los intereses individuales frente al bienestar colectivo y la solidaridad social. Es decir, el individualismo característico de esta postura política ha propiciado la debilitación de los lazos comunitarios y la fragmentación social, lo que conlleva el rechazo y la exclusión de los diferentes, de los otros.

Estas actitudes han impregnado en la educación a través de diversas normativas educativas, como la LOMCE (Abrisketa, 2014), que han pretendido transformar la educación y convertirla en un servicio dedicado a los intereses del mercado en vez de en un servicio para la ciudadanía (Zamora, 2018). El aumento de la competitividad, la privatización de lo público y el corte profesional del que se ha empapado todo el sistema educativo conlleva la exclusión del alumnado que no sirve a tales intereses, estos son: alumnado con bajos recursos, el alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo (ACNEAE), el alumnado menos capaz o que no se adapta al estricto molde del sistema, etc. (Cobeñas, 2019).

Las políticas neoliberales se ven enfrentadas a las corrientes pedagógicas de enfoque humanista (Carbonell, 2015), lo que proporciona un entramado difícil de descifrar. Estas políticas se enfocan en preparar a los ciudadanos para ingresar al mercado laboral y mejorar la productividad en el sistema capitalista (Laval, 2005). Por otro lado, las pedagogías humanistas buscan ser una alternativa a estos enfoques educativos, promoviendo una educación centrada en el bienestar de las personas y orientada hacia la promoción de la justicia social.

Los docentes tienen la posibilidad de emplear estas metodologías contrarias al sistema y tratar de trabajar todo aquello que la normativa intenta eliminar: valores comunitarios, inclusión del alumnado, trabajo colaborativo, etc. Uno de los aspectos clave en el logro de una educación que realmente promueva el desarrollo del educando como persona y busque el bienestar social por encima del individual es la relación que se establece profesor-alumno (Morales, 2013). La pedagogía de la hospitalidad es uno de los planteamientos educativos que más ahonda en esta cuestión (Ruitenbergh, 2015).

Este planteamiento educativo deriva de la teoría de la alteridad de Emmanuel Levinas, y su discípulo Jacques Derrida (Noble y Noble, 2017), quienes sitúan al otro en el eje de la moralidad humana. Las relaciones interpersonales son uno de los puntos más novedosos de su pensamiento, ya que del encuentro con el otro, de la alteridad, surge la ética. Para Levinas

(1987), el otro es la fuente de todo sentido y su presencia condiciona la propia conducta moral el poner en cuestión el origen de la libertad individual.

El interés y la producción bibliográfica en torno a las obras del pensador han aumentado en las últimas décadas (Morgan, 2019), los ámbitos a los que han llegado sus ideas son tan múltiples como dispares. Las implicaciones educativas de su filosofía han sido abordadas por diferentes autores, sin embargo, el modelo pedagógico de la alteridad (Mínguez y Linares, 2023) se encuentra en una fase de desarrollo teórica-discursiva, con reducidos trasposos al estudio empírico de la realidad educativa (Pedreño, Mínguez y Romero, 2022).

Este Trabajo de Fin de Máster parte de esta situación y trata de aportar para revertirla, contribuyendo a ampliar el volumen bibliográfico sobre una pedagogía necesaria para cambiar la deriva actual de la educación, la pedagogía de la hospitalidad. Además, se va a tratar de profundizar en un nuevo modo de ejercer la práctica docente, ofreciendo una idea sobre aquellos gestos de hospitalidad que estén presentes en la práctica docente actual, centrándose sobre todo en la relación del docente con el alumnado vulnerable.

1. Marco teórico

1.1. La teoría de la alteridad de Levinas. Referente de la hospitalidad

Levinas es un pensador tan complejo que muchos lo consideran el pensador más intempestivo del siglo XXI. Todas sus reflexiones huyen del pensamiento y la cultura occidental, el cual se ha construido por orientaciones de tradición judía (Sánchez Meca, 1996, p.62). Su pensamiento es valorado como uno de los más influyentes en la filosofía del siglo XX (Urabayen, 2005), pese a estar caracterizado por la indefinición y por despertar a la inquietud (Pedreño, 2020, p 64). Morgan, en su obra *The Oxford Handbook of Levinas* (2019), señala algunos momentos clave en la vida del filósofo que son necesarios para entender su pensamiento, como son: la supervivencia a los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial; la profundización sobre el pensamiento judío a lo largo de toda su vida; y su relación con la fenomenología a través de Husserl y Heidegger. Estos momentos no siempre se encuentran separados, sino que están relacionados entre sí, afectando unos a otros.

La ruptura de Levinas con la filosofía occidental viene originada por el primero de estos momentos clave, así como por el resto de acontecimientos atroces que han sucedido a lo largo de los tiempos (guerras, totalitarismos, genocidios, etc.), y la imposibilidad que ha

tenido la filosofía para evitarlos tras sus veinticinco siglos de historia. Para él, esta ausencia de poder eliminar el sufrimiento, las guerras, la humillación de los derechos, las injusticias contra inocentes, etc., en pocas palabras: la experiencia de la frustración, del sufrimiento y del mal, que forman parte de la vida humana como algo inextricable (Carrasco-Conde, 2021), deriva de una concepción del mundo y del hombre como totalidad (Levinas, 1987). Por su parte, la antropología occidental, sustentada principalmente en la filosofía de Platón y Descartes (Lain Entralgo, 1996), comprende al yo desde la individualidad y desde su relación con el pensamiento y desde la conciencia subjetiva, situándose en la perspectiva egológica (Gallardo, 2004, p. 164).

Esta perspectiva ha sido configurada por el cambio que se produjo con la incursión del pensamiento de Descartes en la filosofía occidental, que trajo consigo la aparición de la Modernidad como movimiento intelectual que conduce a una nueva forma de comprender e interpretar el mundo y el hombre (Gutiérrez, 2019). Este movimiento tiene como centro de referencia a la razón desplazando a la fe. Suele decirse que con la Modernidad Dios es sustituido por la razón; es decir, la fe deja de ser el punto de referencia a partir del cual todo es comprendido para convertir la razón en la principal, por no decir única, fuente de inspiración. El hombre moderno es ampliamente interpretado como individuo solitario, encerrado en sí mismo y alejado de los demás (Gevaert, 1980). Esto no niega que el hombre pueda coexistir con los demás, pero la Modernidad, que ha llegado hasta mediados del siglo pasado, ha impulsado un yo solitario (egología), orientado por el conocimiento científico y el dominio técnico del mundo que, por un lado, ha absolutizado la importancia del yo que piensa (Descartes e idealismo poskantiano) y, por otro, ha radicalizado la importancia de lo material en detrimento de lo inmaterial como son los valores y emociones humanas. Todo esto ha hecho que el hombre moderno haya caído en un vaciamiento de su ser que le impide ver que su humanización sólo es posible con el otro. Así pues, las categorías y experiencias que configuran el modo de pensar actual se traducen en una tendencia a reducir lo otro a lo mismo, a costa de eliminarlo (Levinas, 1987). Es por esto, y empleando la tradición profética del judaísmo, Levinas coloca una deuda “infinita y acumulativa” sobre los hombros de la filosofía occidental, la deuda de la paz, pues considera que ha legitimado la violencia en vez de trabajar para mejorar la humanidad (Sánchez Meca, 1996, pp. 62-63).

En sus escritos anteriores a *Totalidad e infinito*, Levinas describe la totalidad como el calvario al que toda persona sucumbe y del cual intenta evadirse. En dicha obra desarrolla una concepción de la espiritualidad distinta a la que se empleaba en la tradición filosófica occidental, la cual gira en torno a la idea de infinito (aquello que supera al pensamiento y que

es irreductible a la comprensión o al entendimiento) como oposición a la totalidad. (Mauer, 2009, p. 8-9). La salida de este pensamiento totalitario y egocéntrico, encerrado en sí mismo y convertido en intelectualismo triunfante del yo, es la apertura al infinito que se da a través del encuentro con el rostro del otro (Levinas, 1987, pp. 81 y 214). Además, en esta obra también establece que el sentido del ser no se halla en uno mismo sino en el otro, en la alteridad (Pedreño, 2020, p. 59). El concepto clave de toda la obra levinasiana es el término francés *autrui* (Otro), esto es, palabra con la que Levinas designa el otro hombre, la otra persona. Así, lo que pretende establecer como punto inequívoco de su pensamiento es que la relación con el otro va más allá de lo que el yo piense o comprenda sobre el otro, que no es posible reducirlo a un tema o concepto (Chritchley, 2005, pp. 18-19). Si se pudiera reducir el otro a un pensamiento o idea, entonces la relación con el otro sería una relación de conocimiento, de saber o de poder, pero no de ética. Y Levinas afirma que la ética aparece cuando el otro se hace presente ante mí, siendo esa ética un espacio concreto: el de acoger y hacerse cargo del otro; esto es, hospitalidad.

1.2. La relación con el otro. Espacio de hospitalidad

La concepción que autores como Descartes, Hegel y Husserl presentan sobre la subjetividad moderna se ve trastocada por la idea que tiene Levinas sobre el otro como infinitud. Este define al hombre como ser abierto y dependiente al otro frente a la autonomía y autosuficiencia que le otorgaba la ontología. (Ortega y Romero, 2023, p. 87). Esta subjetividad se hace posible gracias a la heteronomía, pues para que se constituya la propia identidad, antes debe haber una sumisión a la alteridad. La subjetividad no se define a partir de la autonomía del sujeto, sino a la relación con el otro (heteronomía). (Mèlich, 2001, p. 13). La heteronomía es tanto respuesta del otro como respuesta al otro (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 133). Es decir, es responsabilidad del otro, siendo esta anterior a todo acuerdo (p. 139).

También fue contrario al pensamiento de Protágoras, el cual afirmaba que el hombre, como sujeto autónomo, es la medida de todas las cosas, ya que él considera que el peso de esta medida lo tiene el otro. La concepción Levinasiana del yo como infinito, como absolutamente otro inaprensible, difiere de la idea que presentaban los griegos. El yo es apertura, es salida de sí, es movimiento hacia el otro. El yo es responsabilidad, es obligación de responder a la llamada del otro, y de la respuesta dada se definirá al yo desde un plano ético. (Ortega y Romero, 2023, p. 88). La simple existencia del otro plantea preguntas de las que no se puede huir, pues cuestiona las ambiciones del universo egoísta del yo, le pone

límites y lo trasciende. Esto es lo que Levinas llama lo infinito, el cual proviene de más allá de cualquier apariencia. (Sánchez Meca, 1996, p. 11)

Igualmente emplea la tradición judía, en este caso su marcado pasado nómada, para criticar el sedentarismo, que tiene como base la protección del hogar, centro del mundo y de la economía, e implica un sentimiento de seguridad relacionado con la pertenencia a una comunidad. Pertenecer a una comunidad implica hacer una distinción entre un nosotros y un ellos, los otros, a los que hay que eliminar (Sánchez Meca, 1996, p. 62-66), en tanto que, como ha demostrado Girard (1983, pp. 10-97), la configuración de un grupo sólo puede darse a través del asesinato, real o simbólico, del otro. El otro es el centro de la filosofía levinasiana y el motivo por el cual se separó de la fenomenología de Husserl y Heidegger. Este último navegó sobre el pensamiento metafísico y puso al ser como el punto de partida para la reflexión filosófica, centrándose en la comprensión del ser humano como ser-en-el-mundo. (Sánchez Meca, 1996, p. 70). Levinas considera que esto implica la subordinación de la relación a un yo egoísta y centra su filosofía en torno a un pensamiento ético donde la comprensión de la responsabilidad hacia el otro es una condición previa a cualquier otra consideración filosófica (Linares, 2023, p. 39). De esta forma, la identidad de lo mismo le viene al yo de fuera, siendo su ser un ser-para-otro, siendo el contacto con este lo que da lugar a una relación ética que genera una responsabilidad en el receptor desde la primera mirada (Sánchez-Meca, 1996, p. 73). Esta relación es asimétrica pues no se espera que el otro responda de igual forma (Levinas, 2000).

Tanto Heidegger como Kant presentaban similitudes en cuanto a su concepción sobre el ser humano, lo que hace que el pensamiento del filósofo prusiano también diste del de Levinas. La filosofía kantiana se rige a través del deber, con los imperativos categóricos que toda persona ha de seguir y perseguir. La autonomía que tienen los sujetos para actuar en base a estas máximas no sólo afecta al plano de la razón, sino que también se extiende al plano social. Aquí se halla el punto de inflexión entre ambos pensadores, en la fuente de la ética (Chalier, 2002). Mientras que para Kant era la autonomía del ser y la superioridad de la razón, para Levinas era la heteronomía moral y la exterioridad del otro. (Pedreño, 2020, pp. 61-62).

La teoría del hombre como animal racional es insuficiente para explicar la complejidad del ser humano (Gevaert, 1980, p. 29). Aquí es donde la teoría de Levinas cobra sentido ya que, según Gárate y Ortega (2013) “no nace de una reflexión de la dignidad de la persona, no nace de la razón, ni de principios universales y abstractos, sino del mandato inapelable del rostro doliente del otro” (p. 134). Es por esto que Levinas afirma que la ética es la filosofía primera (Pinto, 2019, p. 55), entendiéndose por ética el cuestionamiento de la

libertad individual que surge con la presencia del otro (Pedreño, p. 64) y concreta su pensamiento y obra en la idea principal de la alteridad, es decir, el otro tiene preferencia máxima, se encuentra por delante de todas las cosas incluso del yo (Mínguez, 2014; Mínguez, Romero y Gutiérrez, 2018; Ortega, 2004).

La novedad de su pensamiento radica en que para él la ética no viene de la autonomía y la razón individual sino del encuentro con el otro, en su condición de ser vulnerable (González R. Arnáiz, 2002; Pautasso, 2023). De este modo, en la filosofía levinasiana, la responsabilidad para con el otro es aquello que hace posible ser humano (Castillo, 2021, p. 188). En palabras del propio Levinas (1991):

El lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que esta sea aceptada o rechazada, que se sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro. (p. 81)

1.3. Responder para con el otro. Principio de la hospitalidad levinasiana

La responsabilidad no nace del sujeto sino que viene de afuera, del encuentro mismo con el rostro del otro cuya llamada a la responsabilidad obliga a actuar como si de un imperativo ético se tratase (Romano, 2015, p. 216), siendo mayor cuando más cerca se está del prójimo. Es su debilidad la que concierne e interpela. (Levinas, 1991, p. 92; 2006, p. 59). La responsabilidad, como lo opuesto al egoísmo, no es una actitud moral, sino que el filósofo la sitúa en la estructura misma que construye a un sujeto, el cual presenta una responsabilidad infinita por la existencia del otro. (Sánchez Meca, 1996, p. 71) Esta constituye un sujeto singular y libre. Singular porque es una respuesta absolutamente intransferible porque el yo opta por la apertura al otro o por la violencia. (Bello, 1997, p. 126). Atendiendo a Pedreño (2020), Levinas establece que para que la relación con el otro pueda ser considerada una conducta ética no debe existir ningún atisbo de egocentrismo (p. 66). Esta idea queda mejor explicada en palabras del propio Levinas (2006):

La fórmula “Ama a tu prójimo como a ti mismo” presupone aún el amor de sí mismo como prototipo del amor. Si así fuera, la ética significaría: “Sé responsable de tu prójimo, como eres responsable de ti mismo”. Aquí en cambio evitamos el presupuesto del amor de sí mismo -del amor propio- que suele ser presentado como la definición misma de lo personal. (p. 132)

La teoría de la alteridad de Levinas tiene una manera particular de concebir las relaciones interpersonales. Estas parten del esquema “uno para el otro” y se entienden como relaciones de fraternidad, ya que el *para* no implica interés sino gratuidad. Dicha relación le es impuesta al sujeto y no puede ser consentida ni rechazada. (Pedreño, 2020, p. 69). Las relaciones interpersonales siempre van a ser asimétricas en favor del otro, ya que no se espera reciprocidad, la responsabilidad que se tiene hacia este no está supeditada a la relación que el otro establezca con el yo (Levinas, 1991, p. 92; 1993, p. 130). En la asimetría se halla la contradicción, en tanto que el otro siempre va a primar al yo debido a su vulnerabilidad, por tanto, se encuentra simultáneamente en una posición de poder y de inferioridad (Levinas, 1987, p. 285). Esta cualidad del otro se materializa en el rostro del otro (Pedreño, p. 71).

La relación con el otro no puede concebirse dentro de las aptitudes de una conciencia reflexiva, tampoco debe reducirse a experiencias sensitivas, pues el rostro del otro no puede ser comprendido ni englobado, tampoco visto ni tocado. Definirlo con conceptos implica borrar su alteridad esencial, por eso la ética permite al rostro expresarse sin “la intercesión homicida” de la representación. El rostro no es un dato perceptible, no es una cara, es una expresión mediante la cual un ser se hace presente para sí mismo y para nadie más, una potencia expresiva que interpela al yo desde la distancia. (Gómez Ramos, 2018, p. 234). Su significado no depende de la interpretación ni del contexto, sino de sí mismo. Además, refleja una desnudez y una vulnerabilidad, que provoca tal desbordamiento en quién lo observa que la única respuesta posible es la acogida. (Mauer, 2009, p. 10). Siendo éste el primer gesto que se realiza hacia el otro (Conesa, 2006, p. 226). Esta vulnerabilidad nace de la constante demanda que hace el otro, y de su retirada si no recibe respuesta (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 141). El rostro del otro no es una proyección del yo, todo lo contrario, el otro es el encargado de irrumpir en sus intenciones y proyectos. (Mèlich, 2014, p. 321)

Reconocer al otro es dejar que su rostro me afecte, me hable (Montero, 2019, p. 955). De hecho, Castillo (2023, p. 3) explica que sin este reconocimiento no habría un yo, pues se necesita al otro para existir. Levinas refleja este pensamiento en su obra *Humanismo para el otro*, para ello emplea una cita del Talmud de Babilonia: “Si yo no respondo de mí, ¿quién responderá de mí? Pero si yo solamente respondo por mí, ¿puedo ser todavía yo?” (p. 133). (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 136). El encuentro con el otro requiere hacerse preguntas que reconozcan la alteridad en su rostro (Levinas, 2006). Antes de responder a la pregunta «¿Quién soy yo?» se ha de responder a «¿Quién es el otro?», observando aquí la razón de ser de su ética: la radical dependencia del yo para con el otro. (Ortega y Romero, 2023, p. 87)

1.4. La hospitalidad en la filosofía de Levinas

En la actualidad oír hablar del concepto de hospitalidad es algo común, sin embargo, esto no siempre ha sido así. No ha habido muchos filósofos que hayan abordado este término a lo largo de la historia de la filosofía occidental. Autores como Ricoeur o Levinas han reflexionado sobre el anfitrión (el yo) y el rehén (el otro) en *Sobre la traducción* (2003) y en *Totalidad e Infinito* (1987) respectivamente. Sin embargo, la hospitalidad nunca ha tenido un tratamiento puramente filosófico hasta que Derrida realizó un primer intento de profundización sobre este término en *La hospitalidad* (1997). (Kearney y Fitzpatrick, 2021, p. 3). Pese a que Levinas no hace especial hincapié en la palabra hospitalidad, su obra está impregnada de su léxico, con conceptos como la bienvenida o la acogida, los cuáles, para Levinas, son sinónimos del primero. Aspectos como la atención a la palabra o la acogida del rostro lo muestran. (Conesa, 2006, p. 224; Derrida, 1998, p. 39; Ortega y Romero, 2023, p. 88 y 89). Como en toda su obra, el concepto de acogida es muy diferente del que presentan autores como Kant, mientras que para este, la hospitalidad universal refleja la hostilidad natural, para Levinas es al revés, hasta en el peor de los horrores hay un pequeño esbozo de la acogida pacífica del rostro. (Derrida, 1998, p. 115). La hospitalidad no se puede limitar ni modificar, tampoco se puede legislar. La hospitalidad no es una parte de la ética, sino el todo y el principio de la misma. (Conesa, 2006, p. 224).

Levinas (1987) considera que la hospitalidad es dar la bienvenida a lo ajeno sin tratar de convertirlo en algo propio (p. 201). Esta definición dista, para variar, de las concepciones que había hasta el momento, en tanto que las concepciones clásicas se basaban en la reciprocidad, mientras que la acogida levinasiana es un movimiento del yo hacia el otro que no espera respuesta, ya que es un “regalo incondicional”. (Ortega y Romero, 2023, p. 97). Es un acto completamente altruista (Castillo, 2023, p. 8) que implica estar abierto a cualquiera y a los motivos que pueda tener. La hospitalidad es “darle la bienvenida al extraño y hacerlo sentir en casa” (Torralba, 2012). La acogida no busca reducir al otro a través de la dominación, ni siquiera busca protegerle. Más bien es una afirmación de que la independencia del otro no está en cuestión (Todd, 2008, p. 177). De hecho, desde el momento de encuentro, el de bienvenida, el anfitrión actúa en respuesta al otro, situándose en un rol secundario (Ruitenberg, 2011, p. 31).

En la ética levinasiana la acogida es expresión de responsabilidad (Ortega y Romero, 2023, p. 89). De esta manera, hablar de acogida requiere responder del otro, es decir, implica ejercer la responsabilidad, pues es imposible la responsabilidad sin la acogida. A estos

conceptos también está unido el término compasión, ya que: “nadie se compadece de otro sin hacerse cargo de él, sin responder de él, sin acogerlo”. La acogida y la compasión expresan responsabilidad, sin esta relación ambos conceptos no tendrían cabida en el pensamiento levinasiano (Mínguez y Espinosa, 2023). Acogida y compasión son la eticidad misma, el todo y el principio de la ética, son respuesta a la pregunta indeclinable del otro. (Ortega y Romero, 2023, p. 90). La relación con el otro sucede en un espacio asimétrico de alteridad. La llamada del otro pretende establecer una relación desinteresada de hospitalidad apelando a la capacidad de acogida del yo. (Bácerca y Mèlich, 2000, p. 146). La generosidad que caracteriza la bienvenida sugiere que la hospitalidad es la única respuesta posible al otro (Todd, 2008, p. 178). Esta no debe ser considerada como una estrategia para fomentar la convivencia, la tolerancia o la solidaridad, ya que no es el objetivo de la ética levinasiana. Tampoco guarda relación con la pedagogía del cuidado (Noddings) ni con la pedagogía del tacto (Van Manen), puesto que conciben al ser humano de manera muy diferente a como lo hace Levinas: la acogida y la compasión definen al ser humano como alguien intrínsecamente abierto y dependiente del otro. La ética levinasiana no es una ética altruista, sino que se basa en la responsabilidad hacia el otro, estando obligados a responder de él. Esta ética no busca hacer la vida más fácil o cómoda, sino que llama a enfrentar la complejidad y responsabilidad de las relaciones con los demás (Ortega y Romero, 2023, p. 93).

Pero, ¿por qué se ha de perseguir la hospitalidad? ¿Acaso todo el mundo es merecedor de esta? Kant ayuda a dar respuesta a estas cuestiones en su obra *Sobre la paz perpetua* (2003), donde establece que todo el mundo tiene el mismo derecho sobre la tierra que pisa, a pesar de no ser su lugar de origen. Esto hace que toda persona deba ser tratada sin hostilidad, o lo que es lo mismo con hospitalidad, respetando su autonomía y libertad (p. 27). Además, considera que todas las personas tienen una dignidad inalienable por el simple hecho de ser seres humanos racionales y libres. Estos derechos son un imperativo ético universal que debe ser respetado en todo momento. (p. 16). ¿Por qué está la necesidad intrínseca de acoger al otro? La vulnerabilidad y el encuentro con el otro es lo que evoca la ética según los planteamientos de Levinas (Chalier, 2002, p. 13). En este caso la vulnerabilidad no se entiende meramente como «herida», significado que proviene de su traducción latina, sino que el término se ha ido ampliando hasta abarcar el sufrimiento anímico. Sin embargo, la vulnerabilidad no sólo atañe al sufrimiento, la vulnerabilidad se refiere a la predisposición humana a que le pasen cosas, y estas pueden ser buenas y/o malas. Así, la vulnerabilidad es la expresión fundamental de la condición humana. Seguró Mendlewicz propone pensar en la vulnerabilidad como un círculo que nunca se cierra, un círculo imperfecto, de esta manera

pone de manifiesto la imperfección humana. Si la vulnerabilidad es una condición universal de todo ser humano, nadie es ajeno a ella, siendo una realidad que va más allá de cualquier negación. Es metafísica. Siendo imposible hacer que la vulnerabilidad no se sustente en categorías metafísicas como: infinitud, contingencia o temporalidad. La vulnerabilidad es infinita, es necesaria y es eterna. (Seguró Mendlewicz, 2021, pp. 7-12)

1.5. La ética de la hospitalidad

Uno de los mayores exponentes de la ética de la hospitalidad es Jacques Derrida, el cual, a partir del estudio y la reflexión sobre la filosofía de kantiana y, sobre todo, la de Levinas, defiende la hospitalidad como una actitud ética incondicional, ya que no puede limitarse de ninguna manera (Herrero, 2018, p. 80). Esta ausencia de limitaciones, esta apertura al otro sin ninguna condición, lleva a situar a la hospitalidad incondicionada como una aspiración aparentemente inalcanzable (Eguren, 2021, p. 21). Sin embargo, la falta de requisitos se fundamenta en dos supuestos: el comienzo de la hospitalidad antes de que la persona llegue, sin saber quién será y asumiendo que pueda ser cualquiera (Herrero, 2018, p. 86); y el buen recibimiento de la persona que llega, independientemente de si se presenta de manera imprevista y sin haber sido invitada (Eguren, 2021, p. 22).

Para Derrida, la hospitalidad incondicional es vital, ya que sirve de condición irrefutable para la acogida en sí misma. La incondicionalidad hace que sea un gesto imposible, pues implica la renuncia a la moral universal en favor de un fin superior. (Kearney y Fitzpatrick, 2021, p.6). Las personas no son éticas porque su respuesta «pueda convertirse en ley universal», sino todo lo contrario, porque no puede (Mèlich, 2010, p. 35). De hecho, la hospitalidad que uno puede ofrecer es siempre inadecuada, ya que requiere la apertura a la llegada de algo y alguien que no se puede prever, es una demanda imposible de cumplir pero que va a alterar todas las decisiones y acciones del anfitrión (Ruitenbergh, 2011, p. 33).

Derrida también describe la diferencia entre la hospitalidad incondicionada y la limitada. Esta diferencia se halla en el momento en el que hay un deber o una regla que la impone, aquí deja de ser un gesto ético y se convierte en una cuestión política o moral (2008, p. 8). Por eso Levinas defiende la hospitalidad absoluta como parte del yo, como una dedicación al otro que no dependa de ninguna condición ni pactos sociales o personales, sino que esté impregnada de gratuidad y altruismo (Torralba, 2012, p. 15). La hospitalidad nace de la responsabilidad que se experimenta tras el encuentro con el otro, el cual se impone pasivamente y obliga a responder de él (Ortega y Romero, 2023, pp. 91 y 98). Atendiendo a

Bárcena y Mèlich (2014) esta relación no es una comercial ni de poder, sino una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad (p. 15). Este compromiso con el otro es irrechazable, pues es superior a todo pacto o contrato (Levinas, 2011, p. 150). En base a esta filosofía, hay una eterna disputa entre la imposibilidad de una hospitalidad incondicionada y la necesidad de una hospitalidad aplicable, que no sea utópica (Soto, 2014). Aunque no haya forma de alcanzar dicha hospitalidad incondicional, no hay dejar de perseguir tan noble fin (Lee, 2018, p. 154). Por esto, Derrida (1998) dirá que la ética de la hospitalidad es traumática (p. 107).

1.6. Pedagogía de la hospitalidad

Al igual que Auschwitz, y el resto de atrocidades del siglo XX, ha marcado la sociedad occidental en el plano social, también lo ha hecho en el educativo. Europa todavía no ha superado “la suspensión de lo ético en educación”, por lo que no permite un proyecto educativo que no incluya al otro. (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, 2022, p.2). Atendiendo a Casanova (2019), nunca se había alcanzado un nivel tan alto de odio y violencia hacia el otro como en la historia reciente. La fuerte defensa de lo propio frente a lo ajeno, del yo ante el extraño, ha impregnado también el ámbito socioeducativo, estando presentes sentimientos de desafiación y la ruptura de los vínculos sociales (Gutiérrez, 2019). La traducción a la educación viene de la mano de Linares (2023), quién establece que en las escuelas predomina el desarrollo de la dimensión personal por encima de la social, quedando relegada a un segundo plano. Sin embargo, el mismo autor habla sobre cómo la socialización es un elemento necesario para el crecimiento individual (p. 33).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la educación actual es egológica, ya que se centra en el yo y no muestra una respuesta ética hacia el otro (Biesta, 2020, p. 5). Esta educación estaría relacionada con la idea de que “el hombre es un lobo para el hombre” (Hobbes, 2018), ya que solo busca la realización personal a costa de los demás. En cambio, la filosofía levinasiana busca educar a “un hombre para el hombre” (Levinas 2011), transmitiendo el sentido de alteridad (Biesta, 2017, p. 8). A partir de estas reflexiones, son muchos los autores que consideran que las ciencias humanas deben cambiar el centro de atención y girar en torno a la búsqueda del otro (Duch, 2019, p.193). Ortega y Romero (2023) creen que debe surgir un nuevo planteamiento educativo alejado de la dialéctica de la razón, ya que ahí es imposible escuchar al otro.

En los últimos años el interés por llevar el pensamiento y obra de Levinas a la práctica

educativa ha aumentado, como muestra la creciente producción bibliográfica. De esta manera el estudio sobre Levinas ha rebasado sus áreas clásicas de investigación como la filosofía o la filosofía de la educación. (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, 2022, p. 302). El lituano es uno de los mayores exponentes en lo relativo a ética y alteridad (Morgan, 2019, p. 105), sin embargo, sus planteamientos no pueden ser llevados al ámbito educativo sin ser interpretados, ya que no proporciona ningún consejo para llevarlo a la práctica (Chinnery, 2003, p. 5). La principal interpretación que se hace en todo lo publicado es la consideración de la ética como la filosofía primera. En el ámbito educativo se entiende que la educación es respuesta (responsabilidad) al otro, entendido como un ser vulnerable, manifestada a través de la compasión, la justicia, la heteronomía, la contextualización y la hospitalidad. (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, 2022, p. 303). Además, la enseñanza de valores, como la independencia, la equidad y el cuidado, es un contenido transversal en todas las escuelas y a todos los niveles y formas. Estos se enseñan de manera implícita o explícita en todas las asignaturas, por lo que se puede concretar que uno de los principales propósitos de la educación es fomentar la creación y el crecimiento de “sujetos éticos”. (Ruitenbergh, 2015, p. 2). La tarea de la educación es darle la bienvenida al alumnado al mundo, y no predeterminedar lo que deben hacer con él (p. 3).

Las ideas del filósofo lituano pueden servir para reorientar la acción educativa, sobre todo en las relaciones que se producen, siendo estas uno de los aspectos más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, 2022, p. 302). Esto se debe a dos aspectos clave en el pensamiento de Levinas: a la concepción del ser humano como dependiente del otro para existir (Ortega y Romero, 2023, p. 89); y a su manera de entender los vínculos interpersonales y la intersubjetividad, ya que lo que humaniza es la respuesta a la llamada del otro (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, *ibid*). A partir de su pensamiento nace la llamada pedagogía de la alteridad (Mínguez y Linares, 2023), cuyo eje principal es el otro, de esta manera el desarrollo personal está subordinado al reconocimiento de este y todo acto educativo es, *per se*, una relación ética.

La relación que se crea entre el docente y el alumnado es asimétrica, en tanto que estos últimos son responsabilidad del primero. Al igual que se es responsable del otro tras su mera presencia, el alumno es responsabilidad del maestro desde que estos llegan a la escuela. (Linares, 2023, pp. 33-34 y 40-41). Esta responsabilidad nace de la experiencia de la autoridad, y es la causante de que el maestro actúe frente a la necesidad o vulnerabilidad del niño. Sin embargo, la autoridad, que se produce en el encuentro entre ambos, no está en el adulto sino en el alumno. Su debilidad se convierte en una fuerza sobre el maestro. (Manen,

1998, p. 84). Tal es esta que, mientras otras teorías se centran en el fomento de la parte cognitiva, la pedagogía de la alteridad implica no sólo otra manera de aprender, sino también otra manera de educar. (Ortega, 2023, p. 30). De hecho, los docentes existen gracias a los estudiantes, y su existencia sólo tiene sentido cuando responden a su llamada (Castillo, 2023, p. 4).

Supone en el profesor un modo nuevo de pensar y hacer la educación, un estilo de vida. No es un traje o vestido que me coloco al entrar en el aula para quitármelo cuando salgo de ella. Es, por el contrario, una filosofía de la educación y también una filosofía de vida. La pedagogía de la alteridad, es decir, educar desde el otro y para el otro, penetra en todos los rincones de nuestra enseñanza, pero también en todos los rincones de nuestra vida. Implica una forma de ser y de vivir. (Ortega y Romero, 2019, pp. 85-86)

Situar al alumnado en el centro de la educación implica que ellos son los que van a guiar el proceso educativo. Al docente no sólo no se le considera el agente principal en la educación, sino que tampoco se le adjudica la iniciativa del proceso educativo. Por tanto, la educación empieza y acaba en el educando. Educandos únicos, cuyas experiencias y singularidades son los contenidos indispensables del proceso educativo, por esto no tiene sentido hablar de la homogeneización de la educación, puesto que “hay tantos modos de educar como seres humanos, porque cada uno tiene su propio camino en el proceso de construcción de su proyecto de vida”. (Ortega y Romero, 2023, p. 99). Los maestros no solo se hacen cargo del estudiante, sino que también lo hacen de su historia, de su pasado. Esto hace que la hospitalidad se oriente únicamente al futuro. (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 145). En palabras del propio Levinas “yo no defino al otro mediante el futuro, sino al futuro mediante el otro” (Lévinas, 1991: 74).

Por todo lo mencionado, el proceso educativo debe ser personalizado, trabajando con las singularidades y especificaciones de cada estudiante y evitando caer en la totalización del otro (Castillo, 2021, p. 7). Con el objetivo de que la respuesta que se dé al estudiante (el otro) le permita seguir siendo otro, por eso la hospitalidad supone un gran desafío ético para el educador. Esta respuesta debe respetar su singularidad y no buscar la dominación. De esta forma, promover una educación basada en la acogida, el acompañamiento y el servicio implica reivindicar su verdadera naturaleza. (Ortega y Romero, 2023, pp. 100-101). Esto también implica aceptar la impredecible naturaleza del proceso educativo, lo que lleva a establecer varios ejes sobre los que se ha de guiar toda relación educativa con el fin de

estabilizarla: distancia, asimetría y cuestionamiento constante (Castillo, 2023, p. 5).

El proceso de acogida no queda descrito en los planteamientos que realiza Levinas, únicamente establece que es una respuesta inapelable a la llamada que hace el otro a través de su vulnerabilidad (Ortega y Romero, 2023, p. 90). Sin embargo, las experiencias de acogida no se programan, acontecen. Nunca se está preparado para la llegada del otro, por lo que sólo se puede fomentar un clima educativo donde el otro tenga siempre cabida (p. 104). Los más pequeños suelen creer que los docentes viven en la escuela, y en cierta medida tienen razón, ya que muchas veces se sienten en la escuela como en casa. Sin embargo, esos espacios no son suyos, no les pertenecen, sino que su propósito es acoger a los estudiantes. (Ruitenbergh, 2011, pp. 33-34). Es decir, la ética de la hospitalidad implica dejar espacios a los estudiantes que puedan (o no) llegar. Esta es una tarea difícil ya que, si no se sabe quiénes son ni sus necesidades, no se puede saber qué espacios hay que cederles. Por eso, esta ética requiere preguntarse si se está dispuesto a modificar todos los conocimientos y la forma de enseñar por una nueva llegada. (Ruitenbergh, 2011, p. 33). Desde esta visión, la educación se describe como la apertura a lo posible (Costa, 2018, p. 125).

El clima educativo es un aspecto que hay que construir, no aparece de la nada (Ortega y Romero, 2023, p. 107). La creación de un clima que esté abierto al otro requiere cambiar el foco de la educación, centrándolo en el crecimiento y cuidado del individuo en vez del desarrollo de los aspectos cognitivos (Ortega y Gárate, 2017, p. 181). Este es un clima de acogida y hospitalidad, y en él es crucial la confianza, que se muestra a través de la cercanía y el afecto del docente. Además, el profesorado debe ser consciente de la necesidad de adaptar la práctica educativa a los diferentes intereses y motivaciones del alumnado, con el fin de respetar y valorar las características individuales que se encuentran en un aula. (Ortega-Rodríguez y Pozuelos, 2022, p. 8)

Tras todo lo visto, queda claro que la ética de la hospitalidad difiere de los discursos éticos presentes en la educación actual, como puede ser la inclusión educativa. Esta se refiere a la incorporación de alguien a algo ya construido, a un todo invariable. Mientras que la ética de la hospitalidad asume que este espacio puede alterarse y modificarse con esta llegada. (Ruitenbergh, 2011, p. 32). Así, se podría decir que los problemas de aprendizaje están originados por docentes con dificultades de relación ética y pedagógica. (Gómez-Ramos, 2018, p. 181)

Vila (2005; 2019) defiende que una pedagogía de la alteridad que busque la creación de nuevas relaciones educativas debe estar construida en base a tres dimensiones fundamentales, relacionada cada una de ellas con un principio básico: la pedagogía de

sensibilidad, sentir al otro, está ligada al principio de la interrogación; la pedagogía de la escucha, abrirse al otro, dónde la educación es un proceso; y la pedagogía de la invitación, ver al otro, implica la promoción del proceso educativo (p. 214; p. 193).

Existen otras divisiones, como la realizada en una investigación que recoge Linares (2023), en este se establecen como dimensiones de la pedagogía de la alteridad la responsabilidad, la acogida, la compasión, el testimonio y la esperanza. Muchos son los autores que han tratado de hacer lo mismo con la hospitalidad, uno de ellos es Leonardo Boff en su libro *Virtudes para otro mundo posible* (2016) formulan una serie de categorías de la hospitalidad, alguna de ellas se encuentran relacionadas con la pedagogía de la hospitalidad, como son:

- *Sensibilidad*. Es la causante del movimiento al encuentro con el otro. No nace de la razón sino de la capacidad de sentir al otro en su necesidad. Se encuentra estrechamente relacionado con la inteligencia emocional.
- *Compasión*. Consiste en priorizar al otro y cuidar de él según requiera. Es la capacidad de percibir al otro en su situación concreta.
- *Acogida*. Es el resultado de las categorías anteriores.

Estas dimensiones son las empleadas en el estudio que se ha llevado a cabo en el presente trabajo. De la revisión de la bibliografía científica existente en la materia se han obtenido las siguientes definiciones, tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Conceptualización de las categorías del modelo de pedagogía de la hospitalidad elaborado.

| Categorías | Definiciones |
|-------------------|--|
| | “Una expiación del yo, un acto de sí, una búsqueda de alcance místico que acentúa el estado de apertura del alma humana” (Yepes, 2019, p. 115) |
| Acogida | “El profesor acoge en la medida en que genera confianza hacia el alumnado. Y esto es posible cuando el alumno comienza a tener la experiencia de la comprensión del afecto y del respeto hacia lo que él es.” (Mínguez, 2010, p. 55) |
| | “Un acto de amor” (Gárate y Ortega, 2013, p. 45) |
| | “Es un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica y no sólo en el discurso, la dignidad |

| | |
|---------------------|---|
| | inviolable del otro” (Gárate y Ortega, 2013, p. 193) |
| Compasión | “Un momento de una relación mucho más compleja, y también más completa, de responsabilidad respecto del otro” (Levinas, 1993, p. 133) |
| | “El origen de la respuesta ética” (Ortega, 2023, p. 22) |
| | “Exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros, uno-para-el-otro” (Levinas, 1987, p. 136) |
| Sensibilidad | “Vulnerabilidad, exposición, desprotección” (Castillo, 2021, p. 1) |
| | “Apertura al otro” (Pedreño, 2020, p. 124) |

2. Marco empírico

2.1. Pregunta de investigación

Toda investigación ha de partir de una pregunta que vertebral el proceso investigador y aporte orientación durante las distintas etapas del mismo. Con el ánimo de aglutinar el planteamiento de este trabajo en una única pregunta, este trabajo de fin de máster pretende dar respuesta a la siguiente pregunta:

- ¿Existen gestos de hospitalidad en la relación que los docentes tienen con el alumnado vulnerable?

2.2. Objetivos

A continuación, se expone el propósito general de la investigación llevada a cabo en este trabajo, así como una serie de objetivos específicos que facilitan el desarrollo de este estudio y la discusión de los resultados. El objetivo general que se persigue es:

- Describe los gestos de hospitalidad del profesorado con el alumnado vulnerable de Educación Primaria en centros escolares de la Región de Murcia.

Para la consecución del objetivo planteado, se ve la necesidad lógica de plantear otros objetivos más concretos que permitan alcanzar aquél. Así pues, se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar un modelo categorial que defina las características teóricas de la pedagogía de la hospitalidad coherente con la teoría de la alteridad de Levinas.

2. Construir un protocolo de entrevista estructurada conforme a las categorías establecidas de la pedagogía de la hospitalidad.
3. Entrevistar a docentes en activo de Educación Primaria de la Región de Murcia conforme al protocolo de entrevista construido.
4. Identificar los gestos de hospitalidad más frecuentes en la práctica docente actual.

2.3. Metodología

Hervás (s.f.) apela por una investigación organizada que emplee un protocolo de actuación que cumpla con los principios de objetividad y ética. Siguiendo sus recomendaciones, a continuación se expone el conjunto de métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos que se han utilizado para responder de forma válida y fiable a la pregunta planteada al comienzo del estudio que, a su vez, se concreta en la redacción de los objetivos desarrollados anteriormente.

2.3.1. Contexto y participantes

Los entrevistados fueron docentes que desarrollan su labor en Educación Primaria, esto es, que atienden a niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Los participantes de este estudio fueron seleccionados a través de dos técnicas. En primer lugar, se llevó a cabo la técnica del muestreo no probabilístico por conveniencia. Se eligió esta técnica porque ofrece la posibilidad de seleccionar en igualdad de oportunidades a cualquier sujeto de la población y porque dichos sujetos están convenientemente disponibles para el investigador (Rodríguez, 2001).

Tras comprobar que el número de participantes era insuficiente se procedió a emplear la técnica de muestreo “bola de nieve”, también llamada selección en cascada o muestras en cadena o por redes. Se eligió esta técnica porque es sencilla y económica y porque requiere de poca planificación y pocos recursos humanos, aunque no garantiza representatividad ni permite conocer el grado de precisión que ofrecerá. Para realizar esta última técnica se introdujo la pregunta “¿Conoces a alguien que me pueda aportar información valiosa sobre estas preguntas?” al final del guión de entrevista.

En este estudio se tuvieron en cuenta ciertas características o criterios de selección de participantes:

- Participación voluntaria en la investigación.
- Viabilidad de contacto cara a cara entre investigador e informante clave.
- Encontrarse ejerciendo la docencia actualmente.

- Docencia dirigida a estudiantes entre 6 y 12 años.
- Docencia enfocada hacia desempeño académico en educación formal (docencia directa en materias curriculares, refuerzo educativo o apoyo a alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje).

Además, se tuvieron en cuenta algunas características relacionadas con el profesorado, como: centro educativo en el que desempeña su labor docente, titularidad pública o privada del centro educativo, años de experiencia docente, tiempo de permanencia en el centro educativo actual, tipo de contrato laboral, etapa educativa en la que desarrolla su labor profesional y especialidad docente, y si son responsables o no de la tutoría de algún grupo de estudiantes.

De manera previa a la recogida de la información, se informó a cada uno de los participantes sobre la finalidad, la confidencialidad y el anonimato de la información recabada. También se les solicitó su consentimiento plenamente informado, el cual fue registrado a través de un documento por escrito (ver Anexo 4).

La muestra resultante está formada por 5 docentes que imparten docencia en centros educativos situados en la ciudad de Murcia o en alguna de sus pedanías. A continuación se muestran las características relacionadas con el profesorado. Para una mayor comprensión se indican en tantos por cientos, excepto los referidos a cantidades temporales, que se agrupan por tramos. La actividad de estos docentes se imparte en 4 centros diferentes, de los cuáles el 50% son de titularidad pública y el 50% privada-concertada. Respecto a su estabilidad laboral, el 40% tienen contrato fijo, las pertenecientes a escuelas públicas, mientras que el otro 60% tienen contrato temporal.

El tiempo de permanencia es de menos de 5 años para el 40%, mismo porcentaje se presenta en las que llevan más de 20 años. El 20% restante se encuentran en la franja entre las otras dos, entre 5 y 20. Estos porcentajes coinciden con la experiencia total docente. El 60% de las participantes son tutoras o cotutoras de alguna clase, el otro 40% no. En cuanto a las especialidades, hay un 20% de cada una de ellas, siendo estas: inglés, música, religión y pedagogía terapéutica. Es decir, solo una de las participantes no tiene especialidad.

Con el objetivo de que lo expuesto hasta ahora sea más visible, en la Tabla 2 se recogen las características y variables de la muestra participante.

Tabla 2*Características de la muestra participante.*

| Variable | Proporción |
|---|----------------------------|
| Titularidad del centro educativo | Pública: 40% |
| | Privada-Concertada: 60% |
| Contrato laboral | Temporal: 40% |
| | Indefinido: 60% |
| Permanencia en el centro | 0-5 años: 40% |
| | 5-20 años: 20% |
| | +20 años: 40% |
| Experiencia docente | 0-5 años: 40% |
| | 5-20 años: 20% |
| | +20 años: 40% |
| Tutoría | Si: 60% |
| | No: 40% |
| Especialidad | Inglés: 20% |
| | Música: 20% |
| | Religión: 20% |
| | Pedagogía terapéutica: 20% |
| | Sin especialidad: 20% |

2.3.2. Diseño de la investigación

La consecución de los objetivos anteriormente expuestos, se ha llevado a cabo a través de una investigación de corte cualitativo, ya que, según Creswell (2009), es la vía más oportuna para comprender conceptos poco estudiados (p. 70). Así, adopta la forma de un estudio de caso que pretende recoger las voces de los maestros y las maestras, empleando como técnica para la recogida de información la encuesta, adoptando la forma de entrevista estructurada. Esta sirve para obtener conocimientos de las experiencias que cada persona tiene sobre un determinado tema (Kvale, 2011, p. 64). Finalmente, para analizar y categorizar

los datos obtenidos a partir de los discursos docentes se utilizó el programa Atlas.ti (versión 8).

2.3.3. Instrumento de recogida de información

La recogida de la información se realizó a través de un instrumento que ha guiado al entrevistador y que ha asegurado el pertinente tratamiento de las cuestiones y objetivos planteados.. Para ello se modificó un guión de entrevista perteneciente a una investigación anterior, el cual había sido validado por expertos. El guión en cuestión se denomina “La pedagogía de la alteridad en el aula” y se puede encontrar en la tesis doctoral “Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España” de la doctora Marina Pedreño Plana.

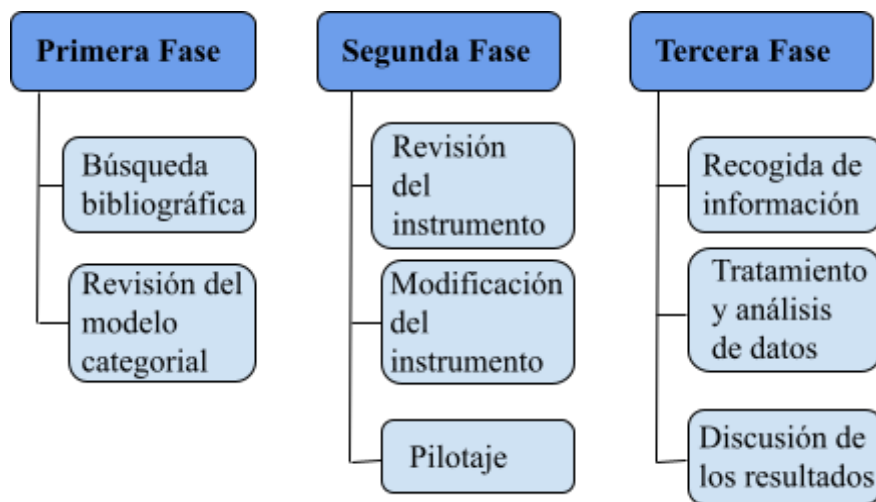
Además del guión, también se tuvo que realizar cambios en el modelo categorial que emplea, cómo se va a ver a continuación, aunque se ampliará más adelante. En el desarrollo del proceso de modificación se tuvo en cuenta las características propias de esta investigación, dando lugar al guión de entrevista “Gestos de hospitalidad docente con el alumnado vulnerable” (véase Anexo 5). Las categorías que lo componen, así como las siglas con las que han sido codificadas las distintas preguntas del instrumento son las siguientes: Acogida (A), Compasión (C) y Sensibilidad (S). En total el instrumento está constituido por 8 preguntas abiertas distribuidas entre las categorías mencionadas.

2.3.4. Procedimiento

En este apartado se detallan, en orden cronológico, las tareas que se han llevado a cabo durante esta investigación. Aquí se van a desarrollar los pasos posteriores a la formulación de los objetivos, con el fin de controlar la viabilidad y adecuación del proceso. Una síntesis del proceso realizado se puede observar en la Figura 1.

Figura 1

Fases de la investigación.



El proceso de investigación fue dividido en tres bloques o fases, cada una de ellas dividida en varias subetapas. En la primera, tras concretar la pregunta que va a regir el trabajo, se procedió a una búsqueda bibliográfica para observar el estado de la materia, empleándose la consulta directa de libros y diferentes bases de datos. Con el objetivo de que la búsqueda sea fructífera se acotó introduciendo palabras clave en español e inglés en todas las bases de datos junto a los términos ‘Levinas’, ‘Derrida’, ‘educación/education’, ‘pedagogía/pedagogy’, ‘hospitalidad/hospitality’. Además, se consultó a un experto académico en el tema para la recomendación de bibliografía básica sobre el objeto de estudio.

Tras esto, se confeccionó un modelo categorial a partir del desarrollado por Pedreño (2020), para ello se tuvo que realizar una búsqueda exhaustiva de la literatura científica existente en el área de estudio para tratar de identificar las categorías que estaban presentes en dicho modelo y que también eran útiles para nuestra investigación, así como si había necesidad o no de añadir alguna categoría nueva.

Al tener que introducir una nueva categoría, se tuvo que realizar otra búsqueda bibliográfica para encontrar definiciones de la nueva categoría. Se delimitaron las definiciones de la forma más amplia posible, a fin de no dejar ningún aspecto del concepto fuera del estudio. Para ello se localizó, en cada una de las publicaciones, todas las ocasiones en las que aparecía la categoría en cuestión.

En la segunda fase se realizó la revisión y modificación del instrumento de recogida de información elaborado por Marina Pedreño en su tesis doctoral. En la revisión se encontró la necesidad de su modificación para adecuarlo al modelo categorial establecido previamente, obteniendo una guía de entrevista estructurada formada por diez cuestiones sobre la temática y otras datos sociodemográficos y profesionales que pueden resultar relevantes en el análisis

de los datos. Tras el pilotaje realizado a dos maestras de Educación Primaria, se redujo el número de preguntas a ocho, así como se modificaron el orden y la redacción de varias de ellas para que fueran más comprensibles y poder obtener una información más relevante.

La tercera fase, la final, comenzó con la recogida de la información, de esta tarea destacar que cada una de las entrevistas se realizó individualmente en el lugar escogido por las informantes, con el fin de que se encontrasen lo más cómodas posibles. Todas las entrevistas fueron desarrolladas por la misma persona (el autor de este trabajo) para evitar el sesgo del entrevistador y se llevaron a cabo siguiendo el mismo esquema de presentación y ejecución en todas ellas.

Las entrevistas se registraron a través de la grabadora del móvil del entrevistador. Los archivos de texto fueron transformados a texto empleando el conversor de Microsoft Azure, así como su posterior revisión de manera manual. Las respuestas fueron transcritas de manera literal y pueden consultarse en el Anexo 7.

Debido a su relevancia, las dos últimas tareas de la tercera fase, tratamiento y análisis de datos e interpretación de los datos, van a ser desarrolladas en apartados propios.

2.3.5. Tratamiento y análisis de datos

Una vez finalizada la recogida de datos, se inició el proceso de análisis con el objetivo de identificar las contribuciones de los participantes y clasificarlas en categorías. Para ello, se tuvo en consideración las orientaciones de Rodríguez, Gil y García (1999) que determinan que el análisis básico de los datos supone reducir los datos obtenidos en la recogida, para después transformarlos e iniciar la obtención de resultados.

A la hora de realizar este proceso se utilizó el software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti versión 8. Este proceso constó de dos fases (Muhr, 2004). En primer lugar, la fase textual, en esta se trabajó con los datos en bruto. Se creó una unidad hermenéutica para recoger la información de cada entrevista, empleando como medida de análisis la frase o palabra.

A continuación, se pasó al último nivel, el conceptual. Aquí se cuantifican las unidades a las que se le había asignado un código y se crearon las redes conceptuales de cada una de las categorías. Estos dos niveles no son independientes entre sí, sino que se realizan de manera secuencial (Muñoz, 2005). Este tipo de análisis conlleva una pérdida de información debido al proceso de reducción de datos, pero es una pérdida necesaria para poder manejar la información recogida.

3. Resultados

En este capítulo se van a recoger los resultados obtenidos en la presente investigación. En primer lugar, aparece el modelo categorial de la pedagogía de la hospitalidad, este es una modificación del modelo de la pedagogía de la alteridad de Pedreño. Para ello se ha partido de la revisión sistemática de la literatura científica. Posteriormente, se encuentran los resultados obtenidos para cada una de las categorías, se incluye tanto la frecuencia de aparición como las diferentes maneras en que se ha manifestado.

3.1. Modelo categorial de la pedagogía de la hospitalidad

La realización de este trabajo requería el establecimiento de nuevas categorías que reunieran las principales características teóricas de la pedagogía de la hospitalidad. Tras la revisión de la literatura, se identificaron una serie de categorías, dos de ellas ya habían sido seleccionadas y descritas por Pedreño, mientras que otra era totalmente novedosa. Las definiciones que varios autores relevantes en la materia han hecho sobre las mismas se pueden observar en la Tabla 1. A partir de estas, se formularon un conjunto de códigos que reúnen las características de cada categoría (ver Tabla 3).

Tabla 3

Modelo categorial elaborado para la pedagogía de la alteridad.

| Categorías | Códigos |
|-------------------|--|
| Acogida | - Está atento a cualquier cosa que pueda hacer para facilitarle cualquier obstáculo a su alumnado. |
| | - Da muestras de afecto a sus estudiantes. |
| | - Genera confianza en su alumnado. |
| | - Se muestra como un educador cercano. |
| Compasión | - Respeto las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos. |
| | - Se identifica con las necesidades o preocupaciones de su alumnado. |
| | - Se pone en el lugar de sus estudiantes, comprendiendo su situación concreta. |
| | - Se relaciona de forma ética con su alumnado. |

| | |
|---------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce que las personas son valiosas en sí mismas. - Es solidario con las personas más necesitadas. |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Experimenta sentimientos de desasosiego al ver a alguno de sus discentes sufriendo. |
| Sensibilidad | <ul style="list-style-type: none"> - Se siente afectado por cualquier cuestión que afecte a su alumnado. - Escucha en todo momento a su alumnado e intenta dar respuesta a sus demandas y preocupaciones. |

Nota. Adaptado de *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España* de Pedreño, M., 2020, pp. 198-201.

3.2. Resultados obtenidos para cada una de las categorías

Respecto a los resultados, cabe aclarar que las frecuencias de aparición hacen referencia al número de veces que un código aparece en los discursos del profesorado, indicando de esta forma la importancia que le otorgan a dicho tema. Además, los fragmentos de entrevista seleccionados tratan de mostrar las diferentes formas en que un mismo código se manifiesta en los discursos.

3.2.1. Categoría. Acogida

Las frecuencias de aparición de los distintos códigos relativos a la categoría Acogida se pueden observar en la Tabla 4.

Tabla 4

Frecuencia de aparición. Categoría Acogida.

| Códigos de la categoría Acogida | Frecuencia de aparición |
|---|--------------------------------|
| Está atento a cualquier cosa que pueda hacer para facilitarle cualquier obstáculo a su alumnado | 21 (42,86%) |
| Da muestras de afecto a su alumnado | 4 (8,16%) |
| Genera confianza en su alumnado | 11 (22,45%) |
| Se muestra como un educador cercano | 10 (20,41%) |
| Respeto las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos | 3 (6,12%) |

Como se puede observar, el código al que mayor importancia otorgan es a “Está atento a cualquier cosa que pueda hacer para facilitar cualquier obstáculo a su alumnado”, mientras que los que menos han sido mencionados son “Respetar las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos”.

Para observar las diferentes manifestaciones que los participantes emplearon para esta categoría, es necesario tratar cada uno de los códigos de manera individual. Esto va a ser así para cada una de las categorías. A continuación se exponen las diferentes manifestaciones encontradas:

- Código: “Está atento a cualquier cosa que pueda hacer para facilitar cualquier obstáculo a su alumnado”

La mayoría de los docentes entrevistados hablan de la importancia de la motivación en el alumnado:

“Entonces intento poner el foco en las cosas que hacen bien y luego acercarme mucho a sus centros de interés para partir desde ahí, cosas que a ellos les motiven.”
(Participante 5)

Varios de ellos también hacen referencia al cuidado que llevan con las comunicaciones interpersonales:

“No tratarlos tampoco de manera despectiva, no decirle nunca: “Es que eres un vago, es que no puedes, es que es que no llegas, es que vas a suspender”. Sino todo el rato, “tú puedes hacerlo perfectamente, lo que pasa es que no te pones” (Participante 2)

La gestión de las exigencias es otra de las maneras de eliminar los obstáculos que muchos presentan:

“No exigirle lo mismo, pero exigiéndole, y no ser no pasar de él, sino estar presente. Llegando a objetivos que él puede cumplir, no poniéndoselos irreales.” (Participante 2)

Los últimos aspectos que resaltan son aspectos no docentes:

“Tuve un niño hiperactivo y tenía que tomar pastillas. Pues nos quedamos con medicación para dársela. O los alérgicos, tenemos glucagón para ponérselo si le pica una abeja.” (Participante 1)

- Código: “Da muestras de afecto a sus alumnos/as”.

Este código sólo lo plasman a través de muestras de afecto verbal y no verbal:

“A los más vulnerables, por ejemplo, cuando se corta el pelo y yo le digo: “qué guapa estás”, se les cae la baba porque a ellos no se lo dice nadie.” (Participante 1)

- Código: “Genera confianza en sus alumnos/as”.

La cohesión del grupo y el conocimiento mutuo son aspectos que consideran clave para generar confianza:

“Para que haya confianza tiene que haber una unión o que crear una conexión de grupo y si no hay ni unión ni conexión de grupo la confianza no existe” (Participante 4)

Otro aspecto relevante en este código es llevar la relación docente-alumno más allá del plano educativo:

“Normalmente a los críos les gusta mucho que le hables de ti. Cuando tú le hablas de ti y te ven como una persona, no solo la maestra, y le cuentas que un día te duele aquí o que tú tienes un hermano o tal. Ellos se sienten más relajados. (...) Eso les encanta mucho, le llama la atención a ellos y les da confianza para que luego te cuenten a ti” (Participante 1)

- Código: “Se muestra como un educador/a cercano/a a los educandos” En cuanto a la relación con el alumnado, destacan el afecto:

“Hay muchos niños que están muy faltos de cariño y atención. Entonces, el hecho de que tú te estés preocupando por ellos ya hace un mundo y muchas veces hace que cambie su actitud” (Participante 2)

Algunos no dejan esta cercanía únicamente en el alumnado, sino que la llevan también a las familias:

“También tengo mucho contacto con los padres, en los últimos tramos siempre les he dado el teléfono y me ha venido muy bien, sobre todo cuando he tenido un hiperactivo o un espectro autista.” (Participante 1)

- Código: “Respeto las distintas maneras de ser de cada uno de sus educandos”.

En este caso encontramos alusiones al respeto general:

“No pensar que todo el mundo va todo el rato van a estar en silencio, trabajando, o sea, eso es irreal, también les tienes que permitir tiempos de hablar; moverse, etcétera.” (Participante 2)

Y menciones al respeto en la actividad académica:

“(…) con esa poesía cada niño puede hacer lo que quiera, entonces se trabajó muchísimo la imaginación. Hay críos que le gusta más investigar y me han traído una presentación sobre la autora o el autor; hay críos que me han escenificado, hay críos que me han traído esta canción, hay críos que han dibujado. Pueden hacer absolutamente lo que quieran. Hay críos que se han inventado juegos con la canción y se han jugado sus juegos en clase.” (Participante 4)

3.2.2. Categoría. Compasión

La frecuencia de los distintos códigos para esta categoría que han aparecido en el análisis de los discursos se pueden ver detalladamente en la Tabla 5.

Tabla 5

Frecuencias de aparición. Categoría Compasión.

| Códigos de la categoría Compasión | Frecuencia de aparición |
|---|--------------------------------|
| Se pone en el lugar de su alumnado, comprendiendo su situación concreta | 4 (16,67%) |
| Se identifica con las necesidades o preocupaciones de su alumnado | 6 (25%) |
| Se relaciona de forma ética con su alumnado | 5 (20,83%) |
| Reconoce que las personas son valiosas en sí mismas | 5 (20,83%) |
| Es solidario con las personas más necesitadas | 4 (16,67%) |
| Total | 24 |

La categoría de Compasión aparece bastante menos en los discursos de los docentes participantes. La frecuencia de los códigos no varía mucho, el que más se repite es “Se relaciona de forma ética con su alumnado”, mientras que el último lugar está ocupado por dos de los códigos: “Se pone en el lugar de su alumnado, comprendiendo su situación concreta” y “Es solidario con las personas más necesitadas”.

- Código: “Se identifica con las necesidades o preocupaciones de su alumnado”.

Algunos docentes consideran que este código está relacionado con el ejemplo:

“Como aprenden por ejemplo, de hecho aprenden más así que si le das un consejo, si tú le dices que tú has hecho tal y que te fue bien, es más posible que terminen siguiendo tu modelo de actitud o de actuación.” (Participante 4)

También ponen en cuestión la respuesta educativa que se da por parte del profesorado:

“La baja motivación es tal, porque, aunque se parta de un sistema que quiere ser muy inclusivo, es totalmente falso, no hay nada de realidad en las aulas para estos niños con discapacidad” (Participante 5)

- Código: “Se pone en el lugar de sus alumnos/as, comprendiendo su situación concreta”

Todas las manifestaciones de este código se orientan hacia la misma manifestación:

“Sobre todo ponerse en su situación y que te tome como un ejemplo, porque realmente si te lo cuenta es porque te ve como un ejemplo a seguir o porque necesita que tú le ayudes” (Participante 4)

- Código: “Reconoce que las personas son valiosas en sí mismas”.

Los profesores relacionan este código con el respeto:

“Yo les digo que se tiene que respetar, no tienen por qué ser amigos de todos, pero que el respeto de compañeros lo tienen que tener.” (Participante 1)

- Código: “Es solidario/a con las personas más necesitadas”.

Los docentes no hacen alusión directa a este código, sin embargo, sí que se ve claramente en algunos casos que nos comentan. Algunos casos son relacionados con el ámbito académico:

“Primero tenemos que dotar a los niños de casi todos los recursos, porque no traen muchas veces nada de casa, entonces tenemos que tener todo tipo de materiales para ellos.” (Participante 3)

Mientras que otras son cosas personales:

“Los maestros hemos llegado incluso a pagarle el comedor a algunos alumnos porque ya se había acabado el plazo y estábamos viendo al niño cada vez más delgado y no comía.” (Participante 1)

3.2.3. Categoría. Sensibilidad

La categoría Sensibilidad está constituida por cuatro códigos. La frecuencia de aparición de estos se puede observar en la Tabla 6.

Tabla 6

Frecuencia de aparición. Categoría Sensibilidad.

| Códigos de la categoría Compasión | Frecuencia de aparición |
|---|--------------------------------|
| Se siente afectado por cualquier cuestión que afecte a su alumnado | 13 (48,15%) |
| Experimenta sentimientos de desasosiego al ver a alguno de sus alumnos/as sufriendo | 7 (25,93%) |
| Escucha en todo momento a su alumnado e intenta dar respuesta a sus demandas y preocupaciones | 6 (22,22%) |
| No se guía por prejuicios ni estereotipos respecto a su alumnado | 1 (3,70%) |
| Total | 27 |

El aspecto con el que los docentes mejor identifican la categoría de Sensibilidad es “Se siente afectado por cualquier cuestión que afecte a su alumnado”. Mientras que el código “No se guía por prejuicios ni estereotipos respecto a su alumnado” únicamente aparece una vez.

- Código: “Se siente afectado por cualquier cuestión que afecte a su alumnado.”

Las manifestaciones de este código están relacionadas principalmente con el malestar y la frustración:

“A ver, es muy difícil, yo lo llevo muy mal y yo creo que muchísimos lo llevamos muy mal, sobre todo cuando trabajamos con familias vulnerables o con verdaderos problemas.” (Participante 5)

“Es frustrante cuando estás viendo que una persona no se esfuerza, no saca lo que debería, sobre todo cuando tú le estás intentando ayudar y a lo mejor no funciona tanto como tú esperas.” (Participante 2)

Pero también lo asocian a la alegría y la satisfacción:

“Tuvimos un niño que todos los años estaba casi para repetir, pero casi, en el último trimestre pegaba el apretón y pasaba, cuando se graduó en eso fue espectacular. La madre ya no sabía bien decirme y eso te da una satisfacción enorme a ti y a él, pero a ti como profesional, que al final lo hayamos conseguido te da mucha satisfacción.” (Participante 2)

Muchos de ellos también lo extienden a su vida personal:

“También por salud propia, hay que aprender a no llevarse el problema a casa pero con estos casos es más difícil todavía. Entonces ya no solo afecta al crío, ni te afecta a tu vida laboral, ni a cómo gestionas el aula, sino que también termina afectando de forma personal.” (Participante 4)

- Código: “Experimenta sentimientos de desasosiego al ver a alguno de sus alumnos/as sufriendo.”

Los docentes que hablan de este código lo identifican con la frustración y la pena, todo desde la perspectiva de la cercanía hacia ellos:

“Frustración, porque llegas a tener un sentimiento muy gordo con ellos, te pasas la mitad del día con ellos y son una responsabilidad muy grande.” (Participante 4)

“Pues te da muchísima pena, tú los llegas a querer casi como unos hijos.” (Participante 1)

- Código: “Escucha en todo momento a su alumnado e intenta dar respuesta a sus demandas y preocupaciones”

Los profesores están de acuerdo con la afirmación de este código:

“Siempre intento dialogar con él, ver cuál es la importancia del problema que te trae. Por supuesto, tienes que darle respuesta, porque para ellos no son tonterías. Cuando te cuentan un problema de casa es porque lo están viviendo y muchas veces mal no saben cómo responder a ese problema.” (Participante 3)

- Código: “No se guía por prejuicios ni estereotipos respecto a su alumnado.”

Las manifestaciones de este código reflejan los cambios en el comportamiento a estas edades:

“Sobre todo, no estar a la defensiva. Por qué a lo mejor el niño era nervioso, pero ha madurado en el verano, los niños cambian cuando van creciendo. Yo los cojo ya mayores y muchos críos cambian. También cambian con el profesor que esté.” (Participante 1)

4. Discusión

Con el objetivo de obtener una visión más profunda de los resultados expuestos en el apartado anterior, a continuación se van a relacionar con los dos ejes que les proporcionan significado: el propósito de la investigación y los objetivos enunciados y el marco teórico y legislativo de referencia.

4.1. Relación de los discursos docentes con el propósito de investigación

El primer punto que hay que analizar es la consecución del propósito de esta investigación, el cual atiende a la descripción de los gestos de hospitalidad con el alumnado vulnerable en el profesorado de Educación Primaria en la Región de Murcia. El cual se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar un modelo categorial que defina las características teóricas de la pedagogía de la hospitalidad coherente con la teoría de la alteridad de Levinas.
2. Construir un protocolo de entrevista estructurada conforme a las categorías establecidas de la pedagogía de la hospitalidad.
3. Entrevistar a docentes en activo de Educación Primaria de la Región de Murcia conforme al protocolo de entrevista construido.
4. Identificar los gestos de hospitalidad más frecuentes en la práctica docente actual.

El logro de los tres primeros objetivos va intrínseco al desarrollo del propio proceso de investigación y, como este, los objetivos van secuenciados, es decir, la consecución del primer objetivo permitió realizar el segundo y, tras este, se pudo alcanzar el tercero.

Respecto al último objetivo, el cuatro, ya se han identificado algunas relaciones entre la práctica docente y el modelo propuesto por la pedagogía de la hospitalidad, sin embargo, este requiere de una mayor profundización. Por eso, se va a tratar este tema más detenidamente a continuación.

4.2. Relación entre el modelo categorial y la práctica docente

En este apartado se van a relacionar los resultados obtenidos con la legislación educativa vigente y con la literatura científica de este tema. Para desgranar las conexiones entre estos dos aspectos con una mayor claridad, se va a abordar cada una de las categorías de manera individual.

Cabe destacar que la normativa actual no tiene presente la hospitalidad, es decir, el currículo trata de orientar la acción educativa sin hacer referencia a los vínculos y las relaciones que se dan en ella más allá de lo académico (Pedreño, 2020, pp. 258-259). Por tanto, algunos de los códigos que se van a mencionar no aparecen reflejados en la legislación educativa.

4.2.1. Acogida

En esta categoría los docentes le dan mayor importancia a ayudar al alumnado a solventar los obstáculos que pueda tener, centrándose, sobre todo, en la motivación, las comunicaciones interpersonales y la adecuación de las exigencias. Este resultado es coherente con lo que refleja la legislación educativa, ya que el Decreto 209/2022 (en adelante D. 209) refleja la necesidad de tener en cuenta los intereses y motivaciones cercanas al alumno (p.

39978), así como de la creación de relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto (p. 40014). Estos descubrimientos también están respaldados por la literatura científica, como se puede apreciar en Vila (2019), quien destaca la importancia de adecuarse a las individualidades de cada uno de las y los discentes, entre las que señala sus motivaciones (p. 184).

En los discursos de los docentes también se le concede gran importancia a los códigos “Genera confianza en el alumnado” y “Se muestra como un educador cercano”. Ambos están estrechamente relacionados, ya que la confianza muchas veces se genera debido a la cercanía del educador. A este respecto, el Real Decreto 157/2022 (en adelante R.D. 157) se centra en el desarrollo de la confianza propia, además de señalarla como uno de los requisitos para el establecimiento de relaciones sociales positivas. Además, el D. 209 establece como recomendación para el ejercicio de la acción docente la creación de “un clima de seguridad donde el alumnado se sienta cómodo, tanto con los compañeros, como con el profesorado” (39969). Por otro lado, Hung (2013) defiende que la confianza no es sólo necesaria para construir una relación educativa entre el profesor y los educandos, sino que está es necesaria para que los primeros puedan ser hospitalarios (p. 96).

En cuanto al segundo código, la cercanía docente no aparece reflejada en ninguno de los documentos normativos, únicamente se hace referencia al contacto continuo con las familias, aspecto que ha sido mencionado en los discursos docentes pero que no tiene demasiada relevancia en los mismos. Sin embargo, este aspecto ha sido tratado por múltiples autores como Van Manen (1998), quien habla de la estabilidad que proporciona la cercanía docente, sobre todo al alumnado que no la tiene en casa (p. 73). Este autor también establece que la confianza y el afecto son una condición indispensable para la influencia pedagógica (pp. 83-84), vinculando así el afecto a los dos códigos anteriores.

Por el contrario, tanto el R.D. 157 como el D. 209 tratan ampliamente el respeto por la diversidad, incluyendo la cultural, la funcional, la social y la personal, aquí se incluye la diversidad familiar, la afectivo-sexual, etc. Vila (2019) indica que valores como la diversidad y la pluralidad, no sólo deben ser promovidos en la escuela sino que también conforman las relaciones educativas (p. 187).

4.2.2. Compasión

En la categoría Compasión no ha habido gran diferencia entre las frecuencias de los distintos códigos (sólo dos menciones han separado al primero del último), por lo que hablar de que una haya sido más mencionada que otra es un asunto complicado.

El trato ético es uno de los aspectos más señalados por los docentes, si bien la ética tiene su hueco en el D. 209 el cual busca el desarrollo de personas éticas a través de la comunicación y la reflexión, no aparece reflejado la ética docente. Sin embargo, atendiendo a Mèlich (2010) los discentes aprenden por imitación de las acciones del docente (p. 279), por lo que se podría decir que todo acto educativo es una relación ética (Linares, 2023, p. 33).

Otro de los códigos más llamativos en esta categoría es “Se pone en el lugar de su alumnado, comprendiendo su situación concreta”. Son varios los autores que defiende que la comprensión es clave en el proceso educativo, como Vila (2019), quién establece que lo principal en la relación educativa es: la diferencia, la comprensión, el reconocimiento y la equidad (p. 192) o Van Manen (1998), defendiendo que la comprensión es la capacidad de apreciar y escuchar a los niños (p. 98).

Como ya se ha mencionado, la legislación no se centra en los comportamientos docentes, dando únicamente algunas pinceladas. Sin embargo, se puede extraer algunas actitudes que los docentes han de tener en relación al desarrollo esperado en el alumnado. De este modo, aunque no se especifique la solidaridad del docente con los más necesitados, sí que se busca que los discentes desarrollen “valores relativos a la solidaridad y el respeto por las minorías y las identidades etnoculturales y de género” (D. 209, p. 39972). Por lo que se puede asumir que el profesorado ha de poseer estos mismos valores.

Hay autores que siguen la misma línea de la normativa educativa, como Venegas (2013), quién defiende que la formación docente debe ir dirigida a crear un profesor “inclusor, democrático, abierto, público, solidario, cooperativo junto a otros y promotor de una igualdad de las diferencias” (p. 52). En otros aspectos, el propio Levinas establece que la vulnerabilidad del sujeto es el fundamento de la solidaridad (Palacio, 2015, p. 33), de aquí también deriva la acogida y la compasión (Ortega, 2023, p. 20).

4.2.3. Sensibilidad

Dentro de los aspectos incluidos en el modelo categorial para esta categoría, los docentes han otorgado mayor importancia a la afección que sienten para con el alumnado. La literatura científica avala este código, ya que el adulto es sensible a la vulnerabilidad del niño (Van Manen, 1998, p. 84), siendo esta una de las principales características docentes (Cottle, 2008). Muy relacionado a este se encuentra “Experimenta sentimientos de desasosiego al ver a alguno de sus alumnos sufriendo”. Para Levinas (2000) “sufrir porque otro sufre” es algo inherente a “una relación mucho más compleja y también más completa” (p. 133)

Ortega y Romero (2023) señalan que la pedagogía de la alteridad implica una nueva

educación basada en la escucha atenta y en la sensibilidad (p. 110), lo que se relaciona con el segundo código de esta categoría. En el D. 209 se recoge la necesidad de dar respuesta a las necesidades del alumnado, pero solo lo hace a nivel educativo. Sin embargo, dar respuesta a la demanda del otro es una piedra angular en la filosofía de Levinas (Barcena y Mèlich, 2000).

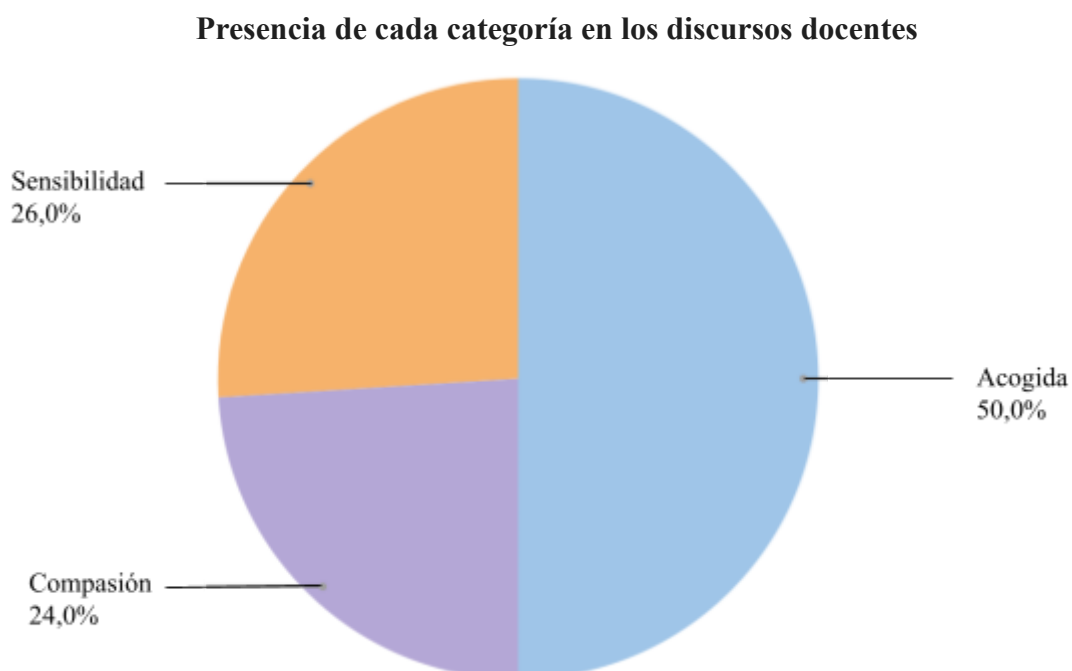
Por último, en los discursos docentes prácticamente no aparecen menciones a los prejuicios y estereotipos que puede haber para con el alumnado. El R.D. 157 y el D. 209 establecen como objetivos de la etapa el desarrollo de una actitud contraria a estas actitudes discriminatorias. Los autores van en consonancia con la legislación, así Jaramillo y Orozco (2015) defienden la necesidad de cambiar las relaciones educativas, eliminando la mirada prejuiciosa y apostando por la cercanía y la proximidad sin concepciones preestablecidas.

4.3. La pedagogía de la hospitalidad en los discursos docentes

Uno de los objetivos específicos planteados en esta investigación fue la identificación de las categorías de la pedagogía de la hospitalidad que tuvieran mayor relación con la práctica docente. Por ello, y una vez detallados los aspectos más significativos de cada categoría, es necesario saber en qué medida han aparecido en los discursos docentes, ver Figura 2.

Figura 2

Presencia de cada categoría en los discursos docentes



Pese a la gran diferencia que se puede observar en la categoría Acogida respecto a las demás, la relevancia de los relatos ha sido bastante más igualada. Aun así no resulta extraño, ya que, como se ha visto, la acogida es la que mayor recorrido tiene en la literatura científica en investigación educativa sobre la ética de Levinas.

5. Conclusiones e implicaciones socio-educativas

Tras finalizar el análisis de los resultados de la investigación y, con ello, habiendo concluido todas las etapas de la misma, en este apartado se pretende sintetizar las conclusiones y aportaciones principales de este trabajo al conocimiento existente, reconociendo las limitaciones encontradas y los posibles interrogantes que han quedado abiertos y que permiten esbozar otras futuras líneas de investigación.

5.1. Conclusiones

La principal conclusión que se puede extraer es la relación existente entre los discursos recogidos de los docentes y la pedagogía de la hospitalidad. La categoría que más destaca es la Acogida, coincidiendo con los resultados obtenidos por Pedreño (2020) en su investigación. Donde se encuentran discrepancias entre los dos trabajos es en la importancia que se le ha otorgado a los elementos de cada categoría: facilitar los obstáculos a su alumnado (Acogida), frente a la confianza que se genera en la relación educativa entre educador y educando; identificarse con las necesidades del alumnado (Compasión), en contra de la capacidad del docente para ponerse en el lugar del otro; y sentirse afectado por lo que le pase a su alumnado (Sensibilidad), esta categoría no formó parte en la investigación de Pedreño.

Otro de las conclusiones a destacar es que los participantes de este estudio si consideran que la construcción y el mantenimiento de los vínculos interpersonales entre los participantes en un acto educativo, especialmente entre el docente y el alumnado, son aspectos académicos igual o más importantes que la propia instrucción de conocimientos, sobre todo con el alumnado vulnerable.

5.2. Implicaciones socio-educativas

El principal avance que se ha conseguido con esta investigación es reducir la distancia existente entre la teoría educativa derivada del pensamiento de Levinas, por medio de la pedagogía de la hospitalidad, y la práctica docente. Además, para lograr dar respuesta a la incógnita planteada al principio de este trabajo, en la realización se han desarrollado

instrumentos que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones. Estos instrumentos son un modelo categorial y un instrumento de recogida de información cualitativa sobre la pedagogía de la hospitalidad que facilita su investigación en el campo de la práctica educativa.

Tras terminar de realizar la investigación, es preciso comentar algunos aspectos que han limitado el desarrollo de la misma, así como realizar algunas propuestas de mejora.

La primera limitación encontrada fue en la realización del marco teórico, aquí se ha identificado la escasez de estudios que acerquen la teoría de Emmanuel Levinas a la realidad educativa, así como la ausencia de programas formativos en pedagogía de la hospitalidad dirigidos a docentes o estudiantes.

El modelo categorial se ha construido empleando los elementos más característicos de la pedagogía de la hospitalidad, pero es posible que existan otros aspectos que no se hayan tenido en cuenta y, por ende, hayan quedado fuera de este trabajo.

Además, el empleo de la entrevista estructurada como técnica conlleva una serie de limitaciones intrínsecas, pues se depende de la información que quieran proporcionar los informantes, sin la posibilidad de introducir preguntas adicionales con las que hacer que estas aportaciones sean más enriquecedoras.

Otra limitación que merece ser comentada radica en la limitación de participantes. El período de tiempo en el que se ha de realizar el Trabajo de Fin de Máster no posibilita realizar investigaciones muy significativas, al menos en cuanto a volumen de la muestra.

5.3. Propuestas para futuras líneas de investigación

Una vez finalizado este trabajo y tras haber plasmado las limitaciones que ha tenido el mismo, se pueden plantear una serie de propuestas para la realización de futuras investigaciones.

En primer lugar, sería recomendable realizar una continuación de este estudio ampliando la muestra de los participantes. También sería recomendable analizar la práctica docente en etapas educativas (Infantil, Secundaria, Universitaria, FP...) e incluso en otras modalidades de enseñanza (online) y en otros tipos (no formal).

El contexto puede condicionar los resultados, por lo que se podría llevar a cabo esta investigación en otros lugares, tanto nacionales como internacionales, así como la realización de comparativas entre ambos. Siendo especialmente relevantes aquellos ambientes que presentan una concepción distinta de la española en cuanto a la educación y a las relaciones

educativas.

También resultaría interesante plantear un estudio con la misma finalidad pero desde la metodología cuantitativa, ya que permite acceder a un mayor número de participantes, de modo que se pueda aumentar la variedad de experiencias y percepciones de docentes recogidas acerca de esta temática.

Referencias

- Abrisketa, J. (2014). El Derecho a la Educación y los Derechos en la Educación en España: Análisis crítico de la LOMCE. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, Vol. 2, No. 4, pp. 29-60. <http://dx.doi.org/10.15640/imjcr.v2n4a2>
- Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2014). *Education as an ethical event. Birth, narration, and hospitality*. Miño y Dávila.
- Bárcena, F. & Mèlich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento*. Paidós.
- Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Ediciones Nobel.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Biesta, G. (2020). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education*. 50(28), 39-54. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763279>
- Boff, L. (2016). *Virtudes para otro mundo posible*. Sal Terrae.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carrasco-Conde, A. (2021). *Decir el mal. Comprender no es justificar*. Galaxia Gutenberg.
- Casanova, J. (2019). *Una violencia indómita*. El siglo XX europeo. Crítica.
- Castillo, M. (2023). Hospitality as openness to the Other at non-formal education: an educational perspective from Levinas and Derrida. Comunicación aceptada. *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain*. 31 March - 2 April. New College, Oxford University (documento personal).
- Castillo, M. (2021, 23 de septiembre). *La acogida en Levinas: Análisis desde la pedagogía de la alteridad de las prácticas socioeducativas que desarrollan los educadores en las entidades sociales*. III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Investigadores. <https://www.eumed.net/es/libros/libro/actas-jovenes->
- Chalier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. Caparrós Editores.
- Chinnery, A. (2003). Aesthetics of Surrender: Levinas and the Disruption of Agency in Moral Education. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 5–17. <https://doi.org/10.1023/A:1021129309618>
- Chritchley, S. (2005). Introducción a Levinas. En E. Levinas (1976/2005). *Difícil libertad. Ensayos sobre el judaísmo* (pp. 11-41). Lilmod.
- Cobeñas, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema

- Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(1), 65–81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Conesa, M. D. (2006). La ética de la acogida en el pensamiento de Emmanuel Levinas. Una lectura derridiana. *Themata. Revista de Filosofía*, 36, 223-230. <https://dx.doi.org/10.12795/themata>
- Cottle, T. J. (2008). Seeking lodging and the best lights: The challenge of teaching. *Schools* 5(1), 25-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Costa, V. (2018). *Phenomenology of education and training*. Ediciones Sígueme.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 267, 18 de noviembre de 2022. [http://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=Decreto%20209-2022%20Educacion%20Primaria.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=180807&IDTIPO=60&RASTRO=c792\\$m3993,21259](http://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=Decreto%20209-2022%20Educacion%20Primaria.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=180807&IDTIPO=60&RASTRO=c792$m3993,21259)
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Levinas. Palabra de acogida*. Trotta.
- Duch, Ll. (2019). *Salida del laberinto. Una trayectoria intelectual*. Fragmenta.
- Eguren, J. (2021). “Hospitalaris”, *practicar la hospitalidad*. [Trabajo de fin de máster, Universidad Pontificia Comillas]. Repositorio Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/64468/TFM001591.pdf?sequence=1>
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Cets-Universidad.
- Gallardo, A. (2004). Levinas frente a la modernidad. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 9, 161-174. DOI: <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v0i0.1859>
- Gevaert, J. (1980). *El problema del hombre. Introducción a la Antropología filosófica*. Ediciones Sígueme.
- Girard, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. Anagrama.
- Gómez Ramos, D. (2018) *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro. Una investigación de la experiencia educativa*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona] Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/128494/1/DGR_TESIS.pdf
- González R. Arnáiz, G. (2002). *E. Levinas. Humanismo y ética*. Ediciones pedagógicas.

- Gutiérrez, A. (2019). *Tránsito de la Modernidad a la Posmodernidad*. Universidad Católica de Ávila.
- Hervás, R. (s. f.). *Métodos y técnicas de investigación*. Universidad de Murcia.
- Herrero, M. (2018). Políticas de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida. *Revista de Estudios Políticos*, 180, 77-103. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.180.03>
- Hobbes, T. (2018). *Leviatán*. Deusto.
- Hung, R. (2013). Educational hospitality and trust in teacher-student relationships: A derridian visiting. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 87-99. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9326-3>
- Jaramillo, D. A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 11(2), 47-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842003>
- Kant, I. (2003). *Sobre la paz perpetua* (C. García-Andrade, Trad.). Alianza Editorial.
- Kearney, R y Fitzpatrick, M. (2021) *Radical Hospitality from Thought to Action*. Fordham University Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lain Entralgo, P. (1996). *Idea del hombre*. Galaxia Gutenberg.
- Laval, Ch. (2005). Per què l'escola no és una empresa? *Debats d'Educació*. Fundació Jaume Bofill i FUOC. <https://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>
- Lee, S. (2018). Ethics is an Optics: Ethical Practicality and the Exposure of Teaching. *Journal of Philosophy of Education*, 53(1), 145-164. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12314>
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Visor.
- Levinas, E. (1993) *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Levinas, E. (2000). *Entre nosotros: Ensayos para pensar en otro*. Pretextos
- Levinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Arena Libros.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Linares, L. (2023) Pedagogía de la alteridad: origen y desarrollo de una propuesta educativa (pp. 33-60) En Linares, L. y Mínguez, R. (coord.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Mauer, M. (2009). Entre lo griego y lo judío. Una relectura de la obra Levinasiana. *Revista De Filosofía y Teoría Política*, (40), 91-114. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/entre-lo-griego-y-judio-una-relectura-de-la-obra/docview/1943976250/se-2>
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del*

Holocausto. Anthropos.

Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.

Mèlich, J. C. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Caravero). *Ars brevis*, 20, 313-331.
<https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295373>

Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-61. DOI:
<http://dx.doi.org/10.14201/8294>

Mínguez, R. (2014). *La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas*. En P. Ortega (coord.). *Educación en la alteridad* (pp. 81-105). REDIPE.

Mínguez, R. y Espinosa, J. L. (2023). La compasión, principio de la pedagogía de la alteridad. En R. Mínguez Vallejos y J. L. Espinosa Garzá (coord.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 113-138). Octaedro.

Mínguez, R., Romero, E. y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1237-1251.
<https://doi.org/10.5209/RCED.55228>

Mínguez, R., Romero, E., y Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 35-38.
<https://doi.org/10.5209/RCED.55228>

Mínguez Vallejos, R. y Linares Borboa, L. (coord.) (2023). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.

Montero, C. (2019). La compasión: diálogo con M. Nussbaum y E. Levinas, *Pensamiento*, 75 (285), 947-961. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i285.y2019.008>

Morales, P. (2013). La relación profesor-alumno en el aula. Ponencia. *Jornadas sobre Las distancias en educación*, Universidad Pontificia de Comillas (Madrid), 6-7 marzo.
<https://blogs.ugto.mx/wp-content/uploads/sites/30/2016/11/Relac-profesor-alumno-aula.-P-Morales.pdf>

Morgan, M. L. (Ed.) (2019). *The Oxford Handbook of Levinas*. OUP.

Muñoz, J. (2005). *Análisis Cualitativo De Datos Textuales Con ATLAS.Ti 5*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Muhr, T. (2004). *User's Manual for ATLAS.Ti 5.0*. Scientific Software Development.

Noble, I. y Noble, T. (2017). Hospitality as a key to the relationship with the other in Levinas and Derrida. *Acta Universitatis Carolinae Theologica*. 6(2), 47-65.
<https://doi.org/10.14712/23363398.2016.14>

- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista española de pedagogía*, 62(227), 5-30. <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-227/la-educacion-moral-como-pedagogiade-la-alteridad/101400010512/>
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>
- Ortega, P. (2023) Prólogo (pp. 11-32) En Linares, L. y Mínguez, R. (coord.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Ortega, P. y Gárate, A. (2017). *Una escuela con rostro humano*. CETYS Universidad.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Octaedro
- Ortega, P. y Romero, E. (2023) La acogida en educación a partir de Levinas (pp. 87-112). En Linares, L. y Mínguez, R. (Coord.). *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar*. Octaedro.
- Ortega-Rodríguez, P. J. y Pozuelos Estrada, F. J. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 301-310. <https://doi.org/10.5209/rced.74283>
- Palacio, M. (2015). La vulnerabilidad fundando la ética de la solidaridad y la justicia. *Análisis, Revista de investigación filosófica*. 2(1), 29-47 https://doi.org/10.26754/ojs_arif/a.rif.20151984
- Pautasso, S. (2023). Más allá del sujeto: de la «vulnerabilidad ética y política» en Adriana Cavarero y Judith Butler a la «vulnerabilidad ética» en Emmanuel Levinas. *Teoría. Rivista Di Filosofia*, 43 (1), 145–162. <https://doi.org/10.4454/teoria.v43i1.177>
- Pedreño Plana, M. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/99561>
- Pedreño, M., Mínguez, R., y Romero, E. (2022). Análisis de la práctica docente desde la pedagogía de la alteridad: Un estudio cualitativo y comparado. *Revista Complutense de Educación*. 33(2), 301-310. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74283>
- Pinto Araujo, L. (2019). “Ética como filosofía primera”. Implicaciones educativas de la tesis levinasiana *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 11(6). 55-69. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7004481.pdf>

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Rodríguez, J. (2001). *Métodos de muestreo*. CIS y Siglo XXI.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romano, C. (2015). El otro me llama a la responsabilidad. *Apeiron*. Estudios de filosofía, 3, 215-230. <https://www.apeironestudiosdefilosofia.com/numero3>
- Ruitenberg, C. (2011). The Empty Chair: Education in an Ethic of Hospitality. *Philosophy of Education*. 28-36. https://www.researchgate.net/publication/274392600_The_Empty_Chair_Education_in_an_Ethic_of_Hospitality
- Ruitenberg, C. (2015). *Unlocking the World. Education in an Ethic of Hospitality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315631349>
- Sánchez Meca, D. (1996) Del egoísmo a la hospitalidad: Levinas o la intempestividad de un pensador judío. *Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica*, (5), 61-80. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/del-egoismo-a-la-hospitalidad-Levinas-o-la-intempestividad-de-un-pensador-judio/>
- Seguro Mendlewicz, M. (2021). *Vulnerabilidad*. Herder Editorial. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/univum/190929?page=8>.
- Soto, E. (2014). *Vocación de herencia. El concepto de hospitalidad en Jacques Derrida y Emmanuel Levinas*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona] https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/276159/ESM_TESIS.pdf;sequence=1
- Todd, S. (2008) Welcoming and Difficult Learning: Reading Levinas with Education (pp. 170-185). En Egéa-Kuehne, D. (coord.) *Levinas and Education*. Routledge.
- Torralla, F. (2012). *La lógica del don*. Luis Vives.
- Urabayen, J. (2005). *Las raíces del humanismo de Levinas: el judaísmo y la fenomenología*. Eunsa.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza: Exploraciones fenomenológicas de la experiencia pedagógica*. Ediciones Paidós.
- Venegas, C., (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 47-59. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243128148003.pdf>

- Vieira, A. (2007). Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6(3), 483-492.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300002&lng=pt&nrm=iso
- Vila, E. S. (2005). *Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. Hergué Editorial.
- Vila, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 177-196.
<http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- Yepes, W. A. (2020). La filosofía como una mística de acogida. Una lectura de la filosofía y la mística en Plotino y Pierre Hadot. *Perseitas*, 8, 104-122.
<https://doi.org/10.21501/23461780.3503>
- Zamora, J. A. (2018). El «valor» de educar. Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. En Mínguez Vallejos, R. y Romero Sánchez, E. (coord.). *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 17-50). Octaedro.

Anexos

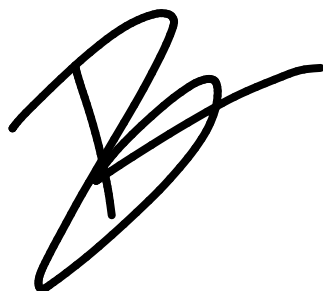
Anexo 1

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

D. Pablo Jara Moreno, con DNI 48836773E, declaro que el Trabajo Fin de Máster presentado con el título “Los gestos de hospitalidad del docente con el alumnado vulnerable de Educación Primaria. Un análisis cualitativo”, conducente a obtener el Título del Máster Universitario en Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas, es original en cuanto a su autoría y consecuencia de mi trabajo personal.

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en

Murcia, a 18 de Junio de 2023



(

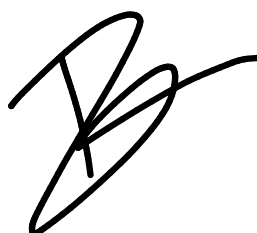
Anexo 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA AUTORIZACIÓN DE LA GRABACIÓN DE LA VIDEOCONFERENCIA DEL ACTO DE DEFENSA DEL TFM

D. Pablo Jara Moreno, con DNI 48836773E, doy mi consentimiento informado a la Universidad de Murcia para la grabación de la videoconferencia sobre el acto de defensa del Trabajo Fin de Máster conducente a obtener el Título del Máster Universitario en Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas. La grabación de la imagen o voz del participante tiene únicamente fines académicos, respetando los derechos y deberes del alumnado de la Universidad de Murcia.

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en

Murcia, a 18 de Junio de 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to be the initials 'PJ' or similar, written in a cursive style.

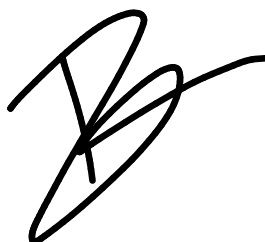
Anexo 3

DECLARACIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO, USO Y DIFUSIÓN DE IMÁGENES Y/O GRABACIONES AUDIOVISUALES DE LA VIDEOCONFERENCIA PARA LA DEFENSA DEL TFM

D. Pablo Jara Moreno, con DNI 48836773E, DECLARA su compromiso para no captar, reproducir o publicar videos, imágenes y/o audios reproducidos durante el proceso defensa de TFM para su difusión en medios de comunicación públicos y/o privados (prensa, radio, televisión y/o internet-redes sociales) sin el consentimiento expreso de todas las personas y autoridades implicadas en el acto académico conducente a obtener el Título del Máster Universitario en Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas.

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en

Murcia, a 18 de Junio de 2023

A handwritten signature in black ink, appearing to be the initials 'PJ' or similar, written in a cursive style.

Anexo 4

Declaración de consentimiento informado

D./Dña. _____ con DNI _____

Manifiesto que he leído y entendido la hoja de información que se me ha entregado, que he hecho las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y que he recibido información suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Trabajo Fin de Máster titulado “Los gestos de hospitalidad del docente con el alumnado vulnerable de Educación Primaria. Un análisis cualitativo”.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y sometidos a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

En Murcia, a ____ de _____ de 2023

Fdo. _____

Anexo 5

Instrumento de recogida de información cualitativa

Estimado/a docente:

La finalidad de esta entrevista es recoger información para la realización de un trabajo de fin de máster en la Universidad de Murcia. Se trata de conocer las similitudes y diferencias entre un modelo teórico que no ha sido puesto en práctica con anterioridad y la realidad cotidiana que encuentran los y las docentes y especialistas en el aula de Primaria.

Se le asegura que los datos serán tratados de forma totalmente anónima y confidencial. Es necesario realizar una grabación de voz de la entrevista, ya que permitirá el posterior análisis de la información y la comparación entre las respuestas de distintos profesionales. En caso de que desee conocer más detalles acerca de la investigación, puede contactar conmigo a través de la dirección de correo electrónico siguiente: pablo.jaram@um.es.

La entrevista se realizará de manera presencial (cara a cara), y el informante podrá responder libremente a cada una de las preguntas formuladas. Así como el abandono de la prueba en el momento que considere oportuno.

¡Muchísimas gracias por su valiosa colaboración!

Categorías de la hospitalidad

Guía de la entrevista “Gestos de hospitalidad docente con el alumnado vulnerable”

| | |
|---|--|
| Inicio de la entrevista | <ul style="list-style-type: none">● Consentimiento informado. |
| Datos sociodemográficos | <ul style="list-style-type: none">● Preguntar al informante sobre:<ul style="list-style-type: none">- Centro educativo en que trabaja- Titularidad del centro- Tiempo de permanencia- Años de experiencia docente- Especialidad- ¿Tutoría en algún grupo? |
| <ol style="list-style-type: none">1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula?2. (A) ¿Qué trato proporcionas al alumnado vulnerable?3. (C) ¿Cómo actúas cuando un alumno/a te cuenta un problema personal?4. (C) ¿Qué técnicas empleas para reenganchar al alumnado con bajo motivación?5. (S) ¿Cómo te sientes ante este alumnado?6. (C) ¿Qué técnicas empleas para controlar al alumnado con mal comportamiento?7. (S) ¿Cómo te sientes al respecto?8. (S) ¿Qué sentimiento te produce darte cuenta de que un alumno/a está atravesando una situación problemática? | |
| Comentarios libres sobre el tema | |
| ¿Conoces a alguien que me pueda aportar información valiosa sobre estas preguntas? | |
| Cierre de entrevista | <ul style="list-style-type: none">● Agradecer al informante su colaboración y despedida. |

Anexo 6

Delimitación conceptual del modelo categorial de hospitalidad

De la revisión de la bibliografía científica existente en el área de estudio se han obtenido las categorías y sus definiciones, tal y como se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Conceptualización de las categorías del modelo de hospitalidad elaborado.

| Categorías | Definiciones |
|------------------|---|
| | “Es un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica y no sólo en el discurso, la dignidad inviolable del otro” (Gárate y Ortega, 2013, p. 193) |
| | “Un modo de ser y actuar, que nos define como sujetos morales cuando respondemos del otro, de cualquier otro. Y entonces (...) hace del reconocimiento del otro, de la solidaridad y de la justicia su contenido específico” (Ortega, 2016, p. 247) |
| Compasión | “Es pasividad fundamental, <<un padecer>> que me concierne, que me mantiene anudado a cualquier otro” (Mínguez, 2010, p. 51) |
| | “El encuentro con la desnudez indefensa del rostro le sobrecoge, sacude su orgullo, así como su seguridad de hombre en adelante liberado” (Chalier, 2002, p. 97) |
| | “Solidaridad específica, universalista o abstracta, cuya extensión cubre la totalidad de los seres humanos reales o potenciales, tanto como titulares como destinatarios” (Bello, 1997, p. 188) |
| | “Un acto de amor” (Gárate y Ortega, 2013, p. 45) |
| | “El otro es aceptado, reconocido y querido en lo que es” (Ortega, 2016, p. 255) |
| Acogida | “Acompañamiento. El profesor acoge en la medida en que genera confianza hacia el alumno. Y esto es posible cuando el alumno comienza a tener la experiencia de la comprensión del afecto y del respeto hacia lo que él es” (Mínguez, 2010, p. 55) |
| | “La acogida, en la pedagogía de la alteridad, no es pregunta sino respuesta incondicionada” (Mínguez, 2010, p. 55) |
| | “Una respuesta antiprimaria ” (Derrida, 1998, pp. 75-76) |

Sensibilidad

“Exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros, uno-para-el-otro” (Levinas, 1987, p. 136)

“Aquello que toda protección y toda ausencia de protección suponen ya: la propia vulnerabilidad” (Levinas, 1987, p. 133)

“La sensibilidad sólo puede ser vulnerabilidad o exposición al otro” (Levinas, 2003, p. 132)

“Se moviliza al sujeto hacia la importante lucha contra cualquier forma de sometimiento, a resistirse contra la humillación y, al mismo tiempo, a crear nuevas formas de vida” (Vieira, 2007, p. 488)

“Se traduce en la apertura al otro, al estudiante y que nos lleva a responsabilidad incluso en los primeros días en que recibimos a esa persona en el aula” (Cottle, 2008)

Nota. Adaptado de Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España de Pedreño, M.; 2020, p. 344.

Anexo 7

Transcripción de las entrevistas realizadas

Entrevista 1

Batería de pregunta

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula?

Bueno, normalmente a los críos les gusta mucho que le hables de ti. Cuando tú le hablas de ti y te ven como una persona, no solo la maestra, y le cuentas que un día te duele aquí o que tú tienes un hermano o tal. Ellos se sienten más relajados. De hecho, hay veces que para captarle la atención puedes decir, ¿sabes qué me pasó el otro día?, o dando algo de clase que salga: “Ay, ahí estuve, yo hice un viaje con unos amigos”. Eso les encanta mucho, le llama la atención a ellos y les da confianza para que luego te cuenten a ti.

Otra cosa que hago es hablar individualmente con ellos aparte. Ellos tienen como norma que si quieren contarme algo salimos al pasillo y ellos hablan conmigo en secreto y les guardo el secreto si me piden que se lo guarde. Ahí se abren de confianza y si a partir de ahí tengo que hacer alguna actuación la hago. Incluso cuando me dicen que ha pasado algo en el recreo pero no lo diga, yo me espero un día o dos y les digo: “me he enterado que en el recreo el otro día `ta, ta, ta’”. Entonces ellos a eso le dan mucha confianza.

Luego trabajamos, menos de lo que quisiéramos la verdad, porque no da tiempo, técnicas de trabajo emocional. Eso les ayuda a abrirse, a contar sus emociones y demás. Suele venir bien a través de cuentos, a través de cosas muy adaptada a ello, y tratamos con eso de que haya confianza para hablar.

Y luego entre ellos, yo les digo que se tiene que respetar, no tienen por qué ser amigos de todos, pero que el respeto de compañeros lo tienen que tener. Que contar algo de otro compañero no es ser un chivato. Que no lo hagan lo que a ellos no les gustaría que les hicieran. Y a mí me ha funcionado. Sé que pasan cosas entre ellos que no me las cuenta y es normal a esa edad.

2. (A) ¿Qué trato proporcionas al alumnado vulnerable?

Intento tener el mismo trato con todos, esa es la verdad, pero con esos críos estás más pendiente porque sabes que tienen una realidad social en su casa diferente. Por ejemplo, cuando vienen con las carteras, pues ellos traen carteras viejas y otros estrenan todos los años, yo cierro mi boca, no digo ni que cartera más bonita ni que cartera más fea, tengo mucho cuidado con los halagos: en la ropa, en los pelos, en el material que lleva, sobre todo en los

que pueden. A los más vulnerables, por ejemplo, cuando se corta el pelo y yo le digo: “qué guapa estás”, se les cae la baba porque a ellos no se lo dice nadie. Entonces sí que los discriminan positivamente en lo que puedo e intento que no se queden discriminados negativamente.

Luego, si observo mala alimentación, tratamos de verle becas de comedor, si los padres quieren, claro. Los maestros hemos llegado incluso a pagarle el comedor a algunos alumnos porque ya se había acabado el plazo y estábamos viendo al niño cada vez más delgado y no comía.

Si vemos un problema social, pues llamamos a los trabajadores sociales del ayuntamiento, lo que pasa que van sobrecargados y no llegan y como hay casos graves de abusos, acoso, malos tratos familiares y esas cosas, pues los graves acuden, pero luego a otros menos gordos no acuden.

Y luego, con críos con necesidades educativas especiales, pues seguir las indicaciones que te van dando las PT, las orientadoras, solicitar estudios en los que tú crees que tienen alguna cosa. Pero mira, te voy a contar un caso de un niño repetidor. El crío se pasa todo el día solo, no hace absolutamente nada. Llamé al padre y me dijo que ellos están trabajando y no se pueden poner con el crío a que haga nada. El crío se cocina solo, con lo cual ha venido alguna vez quemado, y por la tarde, pues se va a la calle y con quién se encuentra se pelea. Entonces *Sujeto 1*, en los años que está conmigo, se ha ido serenando, ha ido entendiendo que no puede estar peleándose con todo el mundo y no puede estar en la calle toda la tarde. Entonces cuando pregunto quién no tiene los deberes hechos y me levanta la mano, yo la veo pero ya no le riño, porque ya son tres años y tres años riéndole es que no hemos hecho nada. Hablé con servicios sociales y me dijeron que tiene casos mucho más graves que eso y que no hay personal suficiente.

Por ejemplo, con un niño de espectro autista, está bastante controlado, pero de vez en cuando hace palmadas sin conexión. Entonces digo “no se hace ruido en clase” en general, pero no machacó a *Sujeto 2*. Cómo va a PT y a AL, yo hablé con todos los niños: “*Sujeto 2* es un niño especial, ya lo conocéis desde que erais pequeños, no quiero risa a lo que él haga. Tenemos que entenderlo tal y como es, jugar con él cuando él quiera jugar, invitarlo a jugar, pero si él no quiere dejarlo porque a él le gusta estar solo en el patio.”

Cuando viene con una manía nueva como una bolsa nueva para ir a PT, como tiene que ir todo muy ordenado tarda más tiempo, llamó al padre y vamos corrigiendo esas cosas. Cuando no me quiere terminar un examen pero sé que lo sabe, pero me lo deja en blanco y no lo quiere hacer después ni me lo quiere hacer en el siguiente día. Pues nada, yo califico lo que

ha hecho pero llamo al padre y se lo digo que hable con él. Porque claro, él no quiere hacer la mitad y acabarlo en otra hora, que es otra técnica que nos dicen. Él no quiere diferencia, si no quiere ni salir a PT ni AL, él quiere ser como todos. Como tarda mucho en recoger, él empieza a recoger cuando faltan 5 minutos y conseguimos que salga el último de la fila, pero sale con la fila no solo. Entonces, pues le adaptan lo que puede.

Tuve un niño hiperactivo y tenía que tomar pastillas. Pues nos quedamos con medicación para dársela, o los alérgicos, tenemos glucagón para ponérselo si le pica una abeja. Eso también son situaciones vulnerables que tenemos que tener en cuenta. Con otro niño hiperactivo yo me lo ganaba hablando con él, contándole cosas de mi vida. Él me pidió un día como trato que él no lo tuviera en primera fila, que lo dejara estar por el medio o por detrás a cambio de que se portara bien. No cumplió su parte y volvió adelante, pero le dije de probar en segunda fila. Bueno, pues yo iba haciendo tratos con él y lo íbamos llevando claro.

3. (C) ¿Cómo actúas cuando un alumno/a te cuenta un problema personal?

Depende de qué problema, si es un problema con otro compañero, llamo al compañero y a los testigos. Tratamos de que reconozcan cada uno su culpa, que pidan perdón. Si es un asunto de mayor gravedad y es necesario ponerle un parte sancionador, se le pone, o si hay que abrir un protocolo de acoso o de otro tipo de cosas, pues se abre. Se actúa según como haya sido una situación.

Si es un problema familiar, ahí poco puedes hacer. En una de las citas de los padres lo tienen en cuenta. Por ejemplo, tuve un caso de una alumna árabe que se siente menospreciada en su casa. Pues cuando vienen los padres les dices: “que la niña está triste, que hay que hacerle actividades para que esté más contenta, que ella es muy buena, que sé que ayuda mucho a mamá en casa”, bueno, la ensalza mucho. E intentas dar un sitio, pero eso es cultural, eso no lo puedes cambiar.

Otro caso común es la separación de los padres, tú ahí intentas darle consejo y apoyo emocional. Eso luego lo tienes en cuenta y hablas con, por ejemplo, en su caso hablaba con la madre porque cuando se iba con su padre no hacía los deberes ni estudiaba, pero ella quiere que se vayan con él, pues bueno, si no saca un 8 que saque un 5. Pero bueno, la madre te cuenta esa realidad.

También tengo mucho contacto con los padres, en los últimos tramos siempre les he dado el teléfono y me ha venido muy bien, sobre todo cuando he tenido un hiperactivo o un espectro autista. A veces te mandan un mensaje de que no se ha querido tomar la pastilla, pues cuando llegue al niño le digo en privado: “Ya sé que no te has tomado la pastilla y ya

sabes tú que tú lo necesitas”. Te ayuda a controlar o si está muy nervioso, pues a la hora de reñirle a lo mejor si se mueve mucho, pues le riñes menos, porque sabe que ese día han pasado algo y tal cual. Entonces el contacto familiar directo, en casos puntuales, a mí me ayuda para ayudarles a ellos.

4. (C) ¿Qué técnicas empleas para reenganchar al alumnado con baja motivación?

En primer lugar, los que no se esfuerzan por aprender intentas motivarlos, intentas ayudarles, intentas ir mucho a su mesa y echarle una mano, intentas captarles mucho la atención, sacándoles a la pizarra digital, pero llega un momento que, a pesar de todo, no reaccionan, como este que te he contado. Y ya llega un momento en que por su paz, por la de la clase y por la tuya, no es que los dejes del todo pero casi, es decir, ya no le riñes, ya no le obligas, porque a pesar de todo no hacen nada, ni en clase, aunque tú estés ahí, ni en casa, por ejemplo, tú lo sacas a la pizarra y está en plan chulo con el bolígrafo, tarda 3.000 horas en rellenar dos cosas en la pizarra digital, y es que tienes 25, luego él llega a su mesa y no lo copia ni hace el siguiente ejercicio y en su casa no hace nada. Entonces, no es que los dejes de lado, pero cuando llevas dos años luchando, no tienes apoyo familiar, es que no hay manera. Entonces tratas de que el crío sea feliz, de que esté tranquilo, de que haya evolucionado a mejor persona, le trabaja otras cosas emocionales

Los que están a medias, pues estás pendiente, lo felicitas mucho cuando saca buena nota, cuando sale a la pizarra y hace algo bien, se lo potencias a todos, pero a ellos mucho más. “Ah, qué bien, lo has traído todo perfecto”, que dibuja más precioso”. Luego, por ejemplo, en redacciones, en cuentos, en resúmenes de libros, cuando hacen trabajos literarios donde suelen cometer muchas faltas y tal, yo intento hacerlo en privado para no dejarlo en feo con los demás. Le corrijo uno a uno los dictados, vienen a mi mesa y les explico lo que tienen que hacer. A veces son tantas las faltas que le pongo un visto pero le digo que lo pasen a limpio y busquen en el diccionario las palabras malas. Tampoco digo las notas en voz alta, les reparto los exámenes para que ellos vean los fallos que han tenido y vean sus notas. Luego van a enseñarla a toda la clase pero eso ya es cosa suya. Por eso, luego hay buen clima, porque yo no haga feos cuando salen a la pizarra o cuando contestan algo mal, yo les digo: “Ay, te has confundido, mira a ver, venga a buscarlo. Mira, está en esta página, en el recuadro, ¿has visto te da la respuesta?” Les enseñas a que busquen la respuesta correcta no solo decirle que está mal. A lo mejor la operación en la pizarra le cuesta, pues le digo: “¿Has olvidado las tablas? Venga, te vamos a ayudar, yo te digo la tabla, tú pregúntame lo que quieras.”

Tampoco soy perfecta, a veces los reñiré mal, pero intentó no reñir. Conforme han ido

pasando los años ya no le levantó la voz, ya no le riñe tan activamente. Los ves más como hijos tuyos casi y les vas ayudando. Entiendes que puedan tener situaciones familiares, que han tenido un hermano pequeño y lo han destronado. Entonces, los vas entendiendo y les perdonas.

5. (S) ¿Cómo te sientes ante este alumnado?

Me produce muchísima pena. Me produce muchísima pena porque esos críos tienen problemas. No quieren trabajar, no consigues motivarlo y están perdiendo el tiempo y están aburridos, y tienen que seguir hasta los 16 años, mínimo. Entonces me dan muchísima pena, por eso muchas veces dejo de machacarlos. Cuando de primera no tienen mucha, pues me motiva a mí, a tratar de ayudarlo y que se enganchen. Tuvimos un niño que todos los años estaba casi para repetir, pero casi, en el último trimestre pegaba el apretón y pasaba, cuando se graduó en eso fue espectacular. La madre ya no sabía bien decirme y eso te da una satisfacción enorme a ti y a él, pero a ti como profesional, que al final lo hayamos conseguido, te da mucha satisfacción. Con lo cual, un niño así es un reto y una motivación, porque los que van solos, te encanta trabajar con ellos, pero con estos que les cuesta también, es muy satisfactorio que un niño tímido sea capaz de salir y hacer una exposición, como *Sujeto 2*.

Cuando llegan esos casos extremos, que no son muchos, en los que no hay motivación ninguna y que no hay manera de engancharles, es que ya casi que los dejas, no los dejas porque están en clase y demás, pero casi que los dejas. Casi te rindes. Ahí te da muchísima pena.

6. (C) ¿Qué técnicas empleas para controlar al alumnado en esta situación?

Para controlar el comportamiento lo único que me ha servido es hablar mucho con ellos y cuando no partes. Eso de mandarle un parte a casa. y que el padre y la madre se entere que le ha hablado mal al conserje, y luego tú lo castigas dos días sin recreo. Mandarlos a su casa, la expulsión, es cuando ya es un caso muy reiterado, pero yo en 18 años de directora, creo que se ha expulsado a un niño, y después de dejarme la dirección se ha expulsado a otro.

Y luego, si hay un problema de comportamiento, tú ya buscas el trabajo emocional de cómo está la situación en clase en ese momento para tratar de que todos reflexionemos sobre el tema, pero el niño o la niña incluida en esa situación también reflexione. Pero hay casos en los que lo único que los controla es el parte, la amenaza del parte funciona. Claro, alguno te dice que le van a pegar, y ha pasado, entonces tienes que controlar como es la familia y que

puede ocurrir con un parte.

De comportamiento grave en mi clase, no, pero, por ejemplo, la paralela tiene un problema de comportamiento con tres niños que no hay manera de controlar: se están riendo de todo, están hablando a todas horas... Ya se han tomado todas las medidas posibles, pero es que al final el niño sigue siendo el mismo, se controla un pelín más. Vas más despacio porque hay muchas interrupciones y ya está. Pero claro, te los llevas a las actividades porque quitarle una actividad, pues te da pena, normalmente les quitamos un poco de recreo.

7. (S) ¿Cómo te sientes al respecto?

La primera vez que te toca un niño así estás muy expectante, no sabes cómo va a funcionar. Te lees los informes del curso anterior y hablas con el tutor anterior si esta y con la información que te da tú intentas afrontarlo lo mejor posible. A nosotros nos encantarían las clases de toda la vida, pero esas clases ya no existen. No existe porque es muy raro que en una clase no tengas un espectro autista, no tengas un hiperactivo, no tengas vulnerables sociales. Ahora mismo tengo un 40% de inmigrantes en mi clase, y no todos no tienen una buena situación social.

Luego, a la hora de hacer un diagnóstico, la orientadora sólo viene un día a la semana después de luchar mucho, y no le da tiempo. Tú has perdido cinco en cuarto y llegan a sexto, y se lo hace porque se tienen que ir al instituto. No se les diagnostica lo que tienen a tiempo para poder ayudarle, por ejemplo, a los que tienen un problema de comportamiento. Entonces los afrontas con los recursos que tienes, intentas hacer lo que puedes. Y, bueno, estas expectante y, sobre todo, no estar a la defensiva. Por qué a lo mejor el niño era nervioso, pero ha madurado en el verano, los niños cambian cuando van creciendo. Yo los cojo ya mayores y muchos críos cambian. También cambian con el profesor que esté.

Lo voy afrontando día a día, yo no tengo miedo, lo que no sé lo preguntó. Intento pedir ayuda, hablo con la PT y le preguntas qué puedes hacer con el niño que le cuesta cualquier cosa y te ayuda. Con este crío, ¿qué técnica puedo usar que en comportamiento está así? y ya intentas aplicarlo en la medida que te sale, porque tampoco eres experta.

8. (S) ¿Qué sentimiento te produce darte cuenta de que un alumno/a está atravesando una situación problemática?

Pues te da muchísima pena, tú los llegas a querer casi como unos hijos. Yo no tengo hijos, pero bueno, los quieres mucho, una vez que los conoces. Cuando lo están pasando mal y hay cosas a las que tú no llegas y no puedes corregirlas, te duele y te da pena. Tú intentas

compensarle con cariño es lo único que pueden hacer o con esas otras ayudas que hemos dicho, esas cosas concretas.

Es que no puedes hacer más, porque si tú llamas la familia y te dicen que no tienen dinero o sí la familia es árabe y tienen una cultura que las niñas no pintan nada, pues nada. Si en una casa se ha separado los padres y además por malos tratos ¿qué le vas a decir a la madre? Pues apoyar a la madre y ya está y hacer lo que puedes por el crío que están pasando la separación de su padre. Que han tenido un hermano, pues bueno, pues intentar ensalzarlo. ¿Tienes una foto del hermanito? Ahora tienes que ayudar que eres el mayor. Un poco de sentido. ¿Que sientes? Pena. Te da pena y te impulsa a tratar de ayudar. Pero claro, tú tienes unos límites a nivel familiar.

Entrevista 2

Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula?

En mi caso intento crear cercanía con mi alumnado, intento que no vean el fallo como algo malo, es algo que, sobre todo a los pequeños, les inculco mucho más porque creo que todavía están formándose esa idea en la cabeza y esa personalidad, entonces son más maleables, por así decirlo. Luego, en quinto se supone que están más formados pero lo intento recalcar prácticamente todos los días, muchísimas veces, siempre que hacemos, por ejemplo, en primero hago dictados todas las semanas y tengo desde niños que me lo hacen perfecto hasta niños que me sacan un cero porque no saben hacer dictados, no tienen diferenciación auditiva, etcétera.

También practico mucho el no decir si es fácil o si es difícil, porque para ti puede ser fácil y para otro puede ser más complicada esa parte y luego en música al revés. No pasa nada por fallar porque fallando aprendemos. Si lo hiciéramos todo perfecto, pues sería aburrido, reírnos de los fallos, saber en qué he fallado. “Sigue estando mal la palabra, pero tienes la mayoría bien, solo tienes esta letra mal, súper bien. Porque claro, no es lo mismo que antes, antes tenías todo mal, solo tenías dos letras bien, ahora tienes prácticamente todas bien”. Entonces intento trabajar la frustración desde ese punto, que estén a gusto con lo que están haciendo, que se sientan orgullosos, y que no vean el fallo como algo malo, sino como algo a trabajar y seguir mejorando.

Entonces nadie se ríe de nadie. Corto muy rápido si alguien suelta algún comentario despectivo, haciéndose el chulo, de reírse o lo que sea. Creo que con esto, unido al trabajo que hacemos sobre el fallo, hace que los críos no se sientan avergonzados cuando les cuesta

llegar al nivel que se supondría que tendrían que tener. Tienen mucha frustración y muchas veces les da mucha vergüenza asumir eso, entonces lo tapan e intentan que el resto no se dé cuenta: hacen los ejercicios al azar, no participan, etc. Yo intento evitar todo eso dándole mucha naturalidad a los fallos. Intentando que no se note cuando un crío sale apoyado, digo: “hoy va a salir este, pero cada día va a salir uno. Hoy vas a salir tú porque vas a reforzar esto, pero otro día será otro”. Intento que en ningún momento tenga una connotación mala, sino que sea algo natural, cada uno tiene su ritmo y no pasa nada.

Yo, eso, lo trabajo desde la cercanía y el cariño, no castigando cuando no saben algo, ni diciéndoles que tienen que trabajar más en casa. Sino desde el cariño: “¿Tienes extraescolares hoy? Bueno, no pasa nada, pero mañana tienes que ponerte, porque esto tenemos que trabajarlo”. Pintándolo todo desde la perspectiva positiva, por ejemplo, los dictados nosotros trabajamos con las palabras curadas y las palabras heridas. Cuando hay varios críos que tiene una palabra mal escrita se va al mural en la parte de las palabras heridas, estas las vamos trabajando a ver si las curamos en algún momento, curarlas es que toda la clase la sepa escribir bien. Entonces también les motiva mucho curar las palabras.

2. (A) ¿Qué trato proporcionas al alumnado vulnerable?

Yo intento que no se note pero teniendo en cuenta sus circunstancias. Por ejemplo, yo en primero tengo un niño que es TEA, tú no puedes esperar que ese niño tenga la misma concentración que un niño que no tiene trastorno del espectro autista. Entonces, con ese niño tiene que estar súper encima, le tienes que permitir que esté mal sentado o que a veces esté distraído, que no te haga lo mismo que el resto. En cuanto me levanta la mano, tarde un poco para que trabaje esa paciencia, pero a la vez sé que no lo puedo tener con la mano levantada el mismo tiempo que a otro crío. Intento trabajar la frustración y que no pasa nada si se equivoca ni si pierdes. También intento que participe más que otros alumnos porque sé que el niño lo necesita más, por ejemplo. Trabajar, pues hasta donde llegue, si va más lento, no pasa nada, que le ayuden los compañeros o que estar yo más pendiente. Yo creo que se reduce más a estar más pendiente de ese niño.

En quinto, por ejemplo, tengo otro niño con inteligencia límite y ese niño está muy, muy por debajo de sus compañeros, o sea, te estoy hablando de adaptarle ahora mismo en inglés, por ejemplo, 2 años por debajo de su curso y aún así le cuesta llegar. Es un niño que necesita mucha adaptación y un niño al que le dan mucha vergüenza. Entonces él se lo inventa, él no te pregunta nada, etcétera. Entonces, yo voy pasando y voy ayudando a todos, o sea hago como que ayudo al resto aunque a lo mejor no necesitan ayuda, para cuando pase

por su lado ayudarle, porque me interesa ayudarle a él. Entonces intento que de manera disimulada poder ayudarle sin que se note tanto ni sea tan descarado.

Otra cosa es hacerlo todo de manera visual, los ejercicios no los puedo corregir de manera oral, necesito corregirlos visualmente tanto con las pantallas digitales como en una pizarra normal, pero necesito escribirlo, porque si ese niño no lo ve, no es capaz de corregirlo. Necesito escribirlo y dejarlo ahí un rato para que lo vea y lo corrija, porque se lo ha inventado y lo tiene mal. Intento poco a poco que él participe, porque es algo que le da mucha vergüenza, que lo pasa muy mal, pues le digo que participe en cosas que veo más sencillas, cuando veo que lo puede tener bien o que puede haber fallado pero que está viendo ya que muchos compañeros fallan también y que no pasa nada. Entonces, eso, intento no preguntarle siempre para que responda bien, que a veces conteste mal para que vea que no pasa nada.

También adaptar obviamente los exámenes, hacerlo más visual todo, más llamativo, cambiar el tono de voz, jugar más con los chistes, con los gestos, acercarlo a su vida diaria. Si tú estás explicando algo poner muchos ejemplos que ellos entiendan, que sea cercano a su entorno y a su vida, a lo que ellos conocen. Entonces, de esa manera le va calando mejor. Entonces esa es mi manera de adaptarlo, ahora hay 20.000 cosas más, pero un poco, eso es lo que yo hago.

En primero que se trabaja mucho la caligrafía, yo sé que el niño que tiene TEA no me va a escribir nunca igual que el resto. Hay otro que tiene retraso madurativo y no llega al mismo nivel que el resto, ellos me hacen una letra chulísima y él no llega a ponerlo en la pauta. Bueno, pues si más o menos esta es la pauta, se lo doy por válido y poco a poco lo vamos trabajando. No le exijo lo mismo, pero le sigo exigiendo para que pueda seguir mejorando, pero bueno, poco a poco.

En el caso del TEA, tener el horario súper visual para que lo vea muy claro y decirlo en todo momento, “ahora vamos a dar esto y esto era tal, cuando acabemos entonces tal”, para que él tenga muy claro cuando acaba el esfuerzo que él tiene que hacer, y eso en el caso de los TEA es muy importante. Entonces, a cada uno le adaptas un poco lo que necesita, según los conoces lo vas viendo.

3. (C) ¿Cómo actúas cuando un alumno te cuenta un problema personal?

Intentar ser una figura de apoyo a la que ellos puedan venir a ti y encuentren ese lugar seguro, ese apoyo, ese cariño, esa comprensión. Igual que podría hacer un padre o una madre, si lo está haciendo bien, que tienes un problema y acuden a ti, ser esa figura adulta cercana a ellos, que les da esa cercanía, esa seguridad, esa comprensión y esa escucha. No juzgarlos,

acercarte. Por ejemplo en Halloween, se hizo una fiesta de disfraces y había una niña que llevaba pensando el disfraz que iban a hacer desde hacía dos meses. Había organizado el disfraz que iban a hacer toda la clase. El caso es que cuando lo de Halloween y tal, las niñas de la otra clase escucharon la idea y entonces empezaron a decir en su clase se van a disfrazar igual y que había sido idea de ellas. Entonces claro, esta cría estaba fatal, primero porque le habían robado la idea, porque ya no iba a ser algo exclusivo de su clase, lo típico, las típicas cosas de niñas que a ti te puede parecer una chorrada pero para esa niña no es una chorrada. Esa niña lleva dos meses preparándose un disfraz, pensando en el disfraz para toda la clase, involucrándose un montón, pensando que esas son sus amigas y con las que tanto tiempo ha pasado y las que tanto ha confiado y de pronto le están dando una puñalada por la espalda. Entonces, para esa niña, ese problema que a ti te parece una chorrada y que no tiene mayor trascendencia, para esas niñas sí que la tiene.

Entonces si vienen a contártelo y está llorando y la ves mal, no dejarlo, sino ponerte a escucharla bien, a escuchar bien su lado de la historia, lo que ella opina, lo que siente, para poder entender eso. Luego también el acercarte a esa idea que tiene la niña, a ese contexto, y decir: “entiendo esto porque tú pensabas que eran tus amigas, pero bueno, en la vida te vas a encontrar más veces con eso. Ya sabes que esas niñas no te merecen la pena”. Intentar apoyarle y darle una solución entre comillas. A lo mejor no tiene solución, simplemente tiene apoyo, bajándote a su perspectiva, no a la perspectiva adulta, sino a la que esa niña necesita escuchar y la que se acerca más a la realidad de ese crío o esa cría. Entonces creo que acercarte a su realidad y escucharla como si fueras una amiga, ayuda mucho, pero obviamente, desde el lado adulto también que le da esa seguridad o esa calma y esa tranquilidad. No sé, creo que eso es importante.

4. (C) ¿Qué técnicas empleas para reenganchar al alumnado con baja motivación?

Creo que lo más importante es tener eso como objetivo, ayudar al alumno, que puedo hacer yo para ayudarle y tener mucha empatía, tener en cuenta los problemas familiares que pueda tener o cómo se siente él. Cuál es su entorno, cuál es su situación, qué cosas le afectan, Conocer muy bien a ese alumno para tener mucha empatía, de: “vale, está más flojo porque ha hecho tal, bueno, no pasa nada. O vale, esto se lo voy a permitir porque sé que tal, pero aquí sí que le tengo que frenar.” Entonces creo que eso ayuda mucho, creo que lo que más suele ayudar en esos casos, primero de todo es darles cariño. Hay muchos niños que están muy faltos de cariño y atención. Entonces, el hecho de que tú te estés preocupando por ellos ya hace un mundo y muchas veces hace que cambie su actitud. Muchas veces tienes que ir

detrás de ellos, aunque sea pesado, para que luego te vayan dando poco a poco resultados.

Obviamente, intentar trabajar también con las familias, o sea, la familia es primordial y si te ayuda la familia, la mitad lo tienes hecho. Por ejemplo, cuando empecé en quinto había dos niños con motivación muy, muy baja, uno de ellos era repetidor y básicamente era el niño que estaba al final de la clase, que no hacía absolutamente nada, se dejaba todos los libros en clase, no tiene agenda, o sea, le faltan un montón de cosas que no le han comprado los padres. Su familia pasa por completo de él. No les preocupa si ha suspendido todas, no hacía los deberes, no trabajaba, no hacía absolutamente nada, lo único que hacía era molestar e intentar quedar como el gracioso. Pero es un crío que si tú lo miras más a fondo te das cuenta que tiene mucha inseguridad y siempre está intentando que los demás se rían con él para sentirse más aceptado.

Por otro lado, tenemos a otro que su padre pasaba, pero su madre sí que se interesaba más por él. Era un crío también con baja autoestima, que le costaba, o sea, no tenía ningún problema ni nada pero le costaba, o sea, le costaba más, no se adaptaba al sistema académico. Entonces cómo le costaba había dejado de interesarse, no estudiaba mucho, iba a lo justo. Además es un crío que pregunta muchísimo, súper inseguro, que te pregunto absolutamente todo, que no para quieto, es muy activo, te interrumpe mucho la clase, también que va de gracioso.

Entonces son los dos parecidos en ese aspecto, pero el segundo sí que tenía el apoyo en casa de la madre. Entonces yo empecé con esos dos, en especial con el segundo, a ese el inglés se le daba muy mal, el otro, lo que pasa es que no estudiaba, pero el otro si estudiaba, podía sacarlo perfectamente. Yo empecé desde el primer momento. a preocuparme por ellos mientras otros profesores los dejaban y pasaban por completo, yo le daba mucha caña con que trabajaran. “Tienes que hacer los deberes sino no vas a probar, yo quiero ayudarte, pero tienes que poner también tu parte”. Estar muy pendiente de ellos, hablar con la madre mandándole notas, intentar ayudarle cuando tenían dudas, les ayudaba siempre. Entonces el estar ahí, el darle esa ayuda, el no pasar de ellos porque simplemente sea complicado sino estar ahí.

Involucrarte con ellos ha hecho mucho, y obviamente también con la madre ha hecho que, en el segundo caso, pasó en cuestión de dos meses a sacarme muy buena, o sea, bastante buenas notas rollo sacarme 7-8, a estudiarme, a hacerme todos los deberes, a tener una profesora de clases particulares y estar motivado. Muchas veces esos críos son los que los profesores están más hartos de ellos. Entonces, en cuanto levantan la mano pasas por completo, no le hacen ni caso. En mi caso era vale, muy pesado, muy tal, pero me levanta la mano, quiere participar, igual no lo voy a tener el primero, pero el segundo o el tercero sí, o

sea, sí que quiero que me siga participando y cada vez que me he participado súper bien, cada vez que me hace algo decirle “muy bien, oye, si esto es genial, a mí me has hecho los deberes que bien”, aplaudir poco a poco cada cosa para que ellos vayan notando ese refuerzo positivo y digan: “Ah, mira. Me está gustando esto. Estoy llamando la atención pero de manera positiva Y se están fijando en mí, pero desde el lado positivo” y eso es lo que a mí me ha servido.

Ahora el primero me está estudiando, está motivado y lo notas porque hay profesores, el lector por ejemplo, que entra en mi clase y también entra en otras, y ve que en mi clase está motivado, que participa un montón, que se estudia las cosas, que me sacan nueves, que se lleva su a su casa el libro para hacer los deberes, para estudiar y vuelve con deberes hechos. Los críos flipan: “ostras que ha hecho los deberes”. Entonces creo que la manera de motivarlos, es estar muy pendiente de ellos, darle mucho refuerzo positivo, tener mucha empatía y mucha paciencia con ellos e involucrarte en ello. No tratarlos tampoco de manera despectiva, no decirle nunca: “Es que eres un vago, es que no puedes, es que es que no llegas, es que vas a suspender”. Sino todo el rato, “tú puedes hacerlo perfectamente, lo que pasa es que no te pones”

También frenar, no solo cuando ese crío se ríe de otros o molesta a otros, sino también cuando los otros molestan a él o le dicen algo. Defenderlos delante del resto de la clase, cuando normalmente es el crío al que no lo defienden, porque cuando tú estás muy quemado de un crío no sueles hacer eso. A ellos creas que no les afecta mucho y hace que tengan una actitud positiva también hacia ti y hacia tus clases.

5. (S) ¿Cómo te sientes ante este alumnado?

A ver, obviamente, es frustrante cuando estás viendo que una persona no se esfuerza, no saca lo que debería, sobre todo cuando tú le estás intentando ayudar y a lo mejor no funciona tanto como tú esperas o le da más igual y pasa, es frustrante. Pero cuando sí que surge efecto, cuando sí que vas ayudándole es súper satisfactorio. Pero creo que en todo momento lo que tienes que priorizar no es como te sientas tú, sino el beneficio del alumno y cómo puedes ayudar a ser alumno.

6. (C) ¿Qué técnicas empleas para controlar al alumnado en esta situación?

Pues es que esos dos ejemplos que te he dado son súper disruptivos, sobre todo el que la madre estaba pendiente, él es más disruptivo, porque el otro directamente pasa, entonces le da igual y lo hace más por lo bajini. No se oye tanto, pero el otro tiene la voz más fuerte, se

nota más.

En mi caso también ha sido ser un poquito más permisiva. Es un crío muy nervioso, pregunta mucho, duda mucho, demanda mucha atención. Entonces echarle de la clase cuando lleve tres veces, hacerlo a la décima. De primeras se nota que está siendo más permisiva con tal, pero yo también le explicaba al resto el porqué: “Pues mira, porque aunque tú veas que no para de tal, ha cambiado la actitud. Si tú te fijas al principio de curso molestaba 150 veces y ahora solo lo hace 75”. Eso también hay que premiarlo. No exigirle lo mismo, pero exigiéndole, y no ser no pasar de él, sino estar presente. Llegando a objetivos que él puede cumplir, no poniéndoselo irreales

Otro niño hiperactivo, este en extraescolares, necesitaba llegar y enseguida tener un estímulo, estar todo el rato participando, que estuviera muy pendiente de él, cogía muchas rabietas, te falta mucho al respeto, te gritaba mucho porque su manera de comunicarse era gritando y corriendo, saltando, rompiendo cosas. Entonces tienes que tener mucha paciencia, hablarle todo el rato, no gritarle ni amenazándole con castigarle ni mandarle a casa, aunque sí usando el refuerzo positivo y negativo, haciendo tratos con él: “¿Quieres estar hoy sentado en el suelo? Vale, venga, yo te dejo sentado en el suelo pero si estás tranquilo”. Adecuar mucho el entorno a ese niño y entender que ese niño lleva un montón de horas en el colegio, que está ya desquiciado, que no puede más y que no tiene el mismo nivel de paciencia y de saber estar en un aula que lo tienen la mayoría de niños. Entender también que había otras cosas que no podía controlar. En el momento en el que yo le dije: “yo no te estoy gritando, te estoy hablando normal, háblame tú también normal”, empezó poco a poco, a no gritarme y hablarme también mejor.

Con los críos pequeños, pues funcionan también mucho los juegos, tienes que ser ingenioso y creativo e ir buscando una estrategia tras otra. No pensar que todo el mundo va todo el rato van a estar en silencio, trabajando, o sea, eso es irreal, también les tienes que permitir tiempos de hablar, moverse, etcétera. Todo eso me parece muy importante para ser un niño que les cuesta más para que puedan llevar mejor el resto de la clase.

7. (S) ¿Cómo te sientes al respecto?

Genera frustración pero a la vez da pena, porque sé que hay muchos que es por las circunstancias que tienen y que les impiden llegar al punto que tú quieres que llegue. Entonces a mí me da mucha pena la verdad, y luego, obviamente, frustración, cuando estás viendo que le estás diciendo a un niño 50 veces: “no me estás entregando nada, si no me entrega nada, te voy a tener que poner un cero, te voy a tener que poner un cero, no me estás

entregando nada. Estudia, trabaja tal” y aun así le da absolutamente igual y pasa por completo y la familia también. Eso es frustrante porque no puedes ayudar a alguien que no se está dejando ayudar.

Cuando tú intentas ayudar e involucrarte con un crío y ese crío no te permite que te involucres, pues cansa. Entonces, al final llega un momento en que vas perdiendo más la paciencia que te vas desesperando más. Supongo que es lo que pasa más con la gente que lleva más tiempo que al final tiene menos paciencia, menos ilusión, menos energía y en el momento en el que les cuesta más y ven que no hay una respuesta por su parte, dicen, “pues ya no te puedo ayudar”. Yo en mi caso, como sí que tengo mucha energía porque acabo de empezar, pues yo sigo insistiendo, sigo siendo pesada y al final, ahora la segunda evaluación lo he conseguido con el crío este que no hacía absolutamente nada en quinto. Entonces creo que lleva mucho tiempo, mucha paciencia y lo que más me genera frustración. Desde luego, y cansancio.

8. (S) ¿Qué sentimiento te produce darte cuenta de que un alumno/a está atravesando una situación problemática?

A mí me da mucha pena y es muy complicado porque al final tú pasas mucho tiempo con los críos, te involucras mucho en todo lo que les pasa y es difícil que no te afecte, obviamente, y no llevárselo a casa. Creo que al final todo te afecta y no se pasa bien viendo un crío que tiene la situación, por ejemplo, que te he comentado antes, o sea, es algo complicado y pues intentas estar ahí para ese niño, darle seguridad, darle cariño, darle un apoyo. En ese caso, por ejemplo, en el caso de este niño en concreto, por ejemplo, la extraescolar la dábamos de 5 a 6 y el niño comía la 1 en el comedor y poca comida para lo que el crío es, entonces yo siempre le llevaba al almuerzo porque su tía nunca le mandaba nada. Yo siempre llevaba almuerzo para él porque él llegaba a mi clase con mucha hambre, entonces yo siempre sabía que yo me llevo un plátano para ese niño. Es lo mínimo que puedo hacer y es una mierda porque no le estoy ayudando a nivel académico, pero estoy intentando darle algo dentro de los recursos que yo tengo y lo que yo le puedo apoyar y ayudar a ese niño entonces.

El día de Reyes a ese niño se le hizo un regalo, en el que participaron todos los profesores, y vinieron los Reyes porque en casa no habían llegado. Participar en cosas así, de darle algo a un niño que no tenga nada que ver con lo académico, ni con la escuela, ni las notas, ni nada de eso, sino simplemente apoyo, cariño, cosas materiales que necesite. Creo que es lo único que podemos ayudar desde nuestro punto, cuando no es algo académico y

cuando se tiene esa situación, el intentar que ese niño se sienta lo mejor posible en el colegio, porque cuando vaya cuando llegue a casa no va a estar bien e iba a tener una situación complicada e intentar entenderle.

Entrevista 3

Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula?

Muchas veces es a base de diálogo, o sea, que ellos te vayan contando experiencias cada vez que empezamos las clases. En religión, sobre todo, partimos de situaciones que puedan conocer, ellos dan su punto de vista, la experiencia que tienen sobre lo que estamos hablando, muchas veces también hay temas que quieren hablar. Con los más pequeños normalmente son rutinas, se hacen rutinas de forma que le llame la atención, motivarles con juegos, utilizando también las nuevas tecnologías, que son las que les gustan y muchas veces los enganchas así a la clase, pues de esa manera más o menos como lo intentamos hacer.

2. (A) ¿Qué trato proporcionas al alumnado vulnerable?

Bueno, a ese alumnado hay que darle un trato un poco especial. Nosotros tenemos muchísimo alumnado especial, o sea que primero tenemos que dotar a los niños de casi todos los recursos, porque no trae muchas veces nada de casa, entonces tenemos que tener todo tipo de materiales para ellos. Podemos exigir, pero no de la misma manera como cuando los padres te están respondiendo porque hay muchas veces, en un porcentaje bastante elevado, los padres no actúan con ellos, no hay nada de motivación de la clase.

Si llamas a casa y les hablas sobre que el niño se está portando mal, lo único que van a hacer con ellos es que les van a pegar, entonces pues estos problemas los tenemos que solucionar nosotros con ellos, o sea, intentar motivarlos para que trabajen. Y darle casi todo el material que pueda necesitar a lo largo del día para poder trabajar, porque muchas veces no traen ni un lápiz para escribir, entonces todo eso solo tenemos que proporcionar nosotros.

También se están llevando a cabo en el colegio diferentes programas para ayudar a que, por ejemplo, desaparezca el absentismo y a integrar un poquito más a los padres. La verdad es que este curso hay varios programas que se están llevando a cabo y están dando buenos resultados. Vemos familias que están llevando a los niños más, se están preocupando un poquito más, o sea que todos esos programas son bastante buenos porque ayudan a los alumnos que nosotros tenemos.

3. (C) ¿Cómo actúas cuando un alumno te cuenta un problema personal?

Hombre, normalmente siempre intento dialogar con él, ver cuál es la importancia del problema que te trae. Por supuesto, tienes que darle respuesta, porque para ellos no son tonterías. Cuando te cuentan un problema de casa es porque lo están viviendo y muchas veces no saben cómo responder a ese problema. Tienes que hacerlos protagonistas y tiene que ayudarlo en la medida de lo posible. Con el tutor, con el equipo directivo y si el problema es grave, pues ponerlo en conocimiento de quien le puede ayudar. A los niños siempre hay que darle solución a sus problemas, porque si ven que tú no les prestas atención, ya no te van a buscar más para contarte nunca nada. Intentas darle primero consejo y ayuda en la medida de lo posible para que esos problemas se puedan solucionar.

4. (C) ¿Qué técnicas empleas para reenganchar al alumnado con baja motivación?

En el cole se está intentando llevar a cabo muchísimas acciones para ello, o sea, incluso hay talleres de emociones para ellos, porque el tema de las emociones ya hemos dicho que en este tipo de familias no saben tratarlas con los chiquillos. El tema de las emociones se está tratando en todos los cursos desde infantil hasta sexto.

En varias de mis clases, con la profesora que las está llevando, que es la de pedagogía terapéutica, estamos haciendo un montón de talleres. Me pidió ayuda y me quedo con ella, o sea, viendo cómo trabaja con los chiquillos para cohesionar el grupo, para motivarlo, y de esa manera también me ayuda a mí con todas esas técnicas que ella emplea para las frustraciones de los niños, como tienen que intentar ellos saber tratar ese tipo de emociones, porque ya te he dicho que son niños que en casa tienen muy poca ayuda. Entonces, desde el colegio se está trabajando mucho para tratar de motivarles.

También se le está enseñando otros colegios, se han puesto en contacto con varios colegios para hacer trabajos puntuales. El día de la Mujer Trabajadora se conectó con varios sitios de España, viendo cómo trabajan en otros sitios. Así ellos ven otras realidades, no solamente la de aquí, ven cómo se trabaja. También está dando bastantes resultados positivos a los niños, por supuesto.

5. (S) ¿Cómo te sientes ante ese alumnado?

Hombre, la verdad es que al ver a esos niños muchas veces tú y dices: “qué difícil lo tienen”. Primero, para poder llevar una escolaridad normal cuando son sus propios padres los que no están en casa, o sea, los que justifican lo que no se puede justificar, y tú ves que esos niños a la hora de los estudios no van a tener las mismas oportunidades que podrán tener un

niño con una familia más o menos motivada.

Sí que es verdad que muchos alumnos son de etnia gitana, donde los padres no valoran el tema de la educación, no hay nada motivante. Ellos dicen “pues mi hijo el día de mañana hará lo mismo que yo estoy haciendo”. Entonces con ese tipo de familias es muy difícil obtener respuesta por su parte. Se intenta de muchas maneras, con los chiquillos, intentando enseñarle otras figuras, otras circunstancias que no sean esa, ellos se creen que ese es un mundo y tú le tienes que decir que no, qué se puede salir de muchas maneras.

También ha ayudado mucho algunos niños que han venido refugiados de otros países, que ellos vean la situación de niños que a lo mejor están en una situación mucho peor que la suya. Han tenido que salir huyendo por bombas, etcétera, y sin embargo se están incorporando a clase, están motivados por aprender, por salir de la situación de donde ellos están, que quizá eso les pueda motivar a ellos también para ver su situación y la de otros, que tampoco es tan buena.

6. (C) ¿Qué técnicas empleas para controlar al alumnado con mal comportamiento?

El comportamiento disruptivo, bueno, intentamos que la orientadora nos ayude, normalmente al equipo de profesores que le da clase a algún determinado niño que está presentando ciertos problemas. Este año la verdad es que el colegio está bastante bien, o sea, ha habido otros años que ha habido muchos más problemas de conducta. Este año hay solamente algunos alumnos, muy poco numerosos, en algunos se están consiguiendo resultados muy buenos, o sea, pero con la ayuda del orientadora, de la PT, de la tutoría, de todos los profesores, o sea, para llevar más o menos todo la misma línea con ese niño. La misma forma de actuar con él y se están consiguiendo muy buenos resultados.

Sin embargo, hay otro caso en el que el niño también tiene un problema conductual muy fuerte. Ahora mismo lo acaban de diagnosticar, tiene autismo, pero la situación familiar es bastante problemática. Se ha puesto en conocimiento de los servicios sociales pero creemos desde el colegio que no se está actuando como se debiera. Porque el niño tiene problemas conductuales y violentos, es muy pequeño todavía, estamos hablando de un niño de 5 años que actúa con violencia contra sus compañeros. El colegio hay muchas veces se puede ver un poco dejado de la mano de Dios, porque quizá ese niño debería de tener una serie de actuaciones en casa que no la está teniendo. Es quizás el problema más fuerte que tenemos, pero sí que intentamos cuando vemos un problema conductual de que lo apoyen todos los compañeros que tenemos, que son especialistas en ese tipo de problemas. Y que nos echen una mano para ver cómo tenemos que actuar con ellos.

7. (S) ¿Cómo te sientes ante esas situaciones?

Hombre, cuando tú no eres especialista en una serie de problemas que pueden tener los niños, pues muchas veces cuando te surge un problema te encuentras que no sabes cómo actuar, o sea, no sabes cómo darle respuestas a ese niño. Entonces, yo en mi caso lo que tengo que hacer es pedir ayuda a aquellas personas que sí pueden ayudarnos, como la orientadora o la PT. Le pedimos muchas veces ayuda “oye, ¿cómo actuamos con tal alumno?” Que ella sabe perfectamente qué diagnóstico tiene y nos puede y no dar una serie de pautas para actuar con él.

8. (S) ¿Qué sentimiento te produce darte cuenta de que un alumno/a está atravesando una situación problemática?

Hombre, yo creo que lo que está faltando es mucho apoyo a la educación, o sea, que muchas veces necesitaríamos muchos más recursos y más en colegios donde hay mucha problemática: de familias que no apoyan a los niños porque no saben. Entonces, quizás este tipo de alumnado necesitaría unas dotaciones especiales para poder ayudarlo. Por ejemplo, con las nuevas tecnologías, en casa no hay ordenadores, o sea, ya lo descubrimos en la pandemia. Aquí el 80% del alumnado no tiene ordenador en casa, tienen móvil, pero no los utilizan para estudiar, lo utilizan para otras cosas. Entonces ellos digitalmente están a años luz de otros niños que en casa tienen la tecnología suficiente. Sus padres a lo mejor miran dónde se meten, en qué redes se meten, aquí no, ellos tienen el móvil demasiado jóvenes.

Entonces sí que necesitan apoyo, pero no, o sea, apoyo en clase, de profesorado, a lo mejor también que servicios sociales actúen con las familias en casa y enseñarles qué pueden hacer para que su hijo estén mejor en el colegio.

Entrevista 4

Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza dentro del aula?

Depende mucho, la verdad. No es lo mismo crear confianza en una clase de primero o segundo de primaria que en una clase de sexto. Es verdad que los de primero y segundo todavía tienen la figura del apego muy fijada en el profesor. Entonces intento crear conexiones entre ellos y hablarles de la igualdad. También intento dar opciones, si tienes un

temario y se va a tener que hacer sí o sí una cosa u otra, el hecho de darles a ellos elegir ayuda a que organicen ellos lo que quieren aprender y cómo lo quieren aprender y también es una forma de ponerse de acuerdo, de que vean que tienen decisión en el grupo y de confiar tanto en ellos como en el docente de que vean que se les tiene en cuenta. Esa es una estrategia que se puede utilizar en todos los cursos. Es verdad que a lo mejor en cursos más avanzados el temario sí que va un poco más estructurado, pero en los primeros cursos el hecho de ofrecerles que aprendan, de que se organicen el tiempo, es una forma de ayudarles.

Los primeros días, pues muchas dinámicas de presentación con algo personal, que no sea sólo nombre y su cumple o nombre y asignatura favorita, que es lo típico, porque realmente no estás dando datos sobre ti. Para que haya confianza tiene que haber una unión o que crear una conexión de grupo y si no hay ni unión ni conexión de grupo la confianza no existe. Es verdad, por ejemplo, con primero y segundo es más fácil, porque si sigues dándole clase esa confianza ya está generada, y cuando viene algún alumno nuevo, esa confianza se crea más rápido si ve que el resto de la clase tiene confianza y buen rollo contigo. Luego, en cursos superiores es verdad que cuesta más porque llevan toda la primaria con otros profesores con los que ya tienen confianza, ya tienen relación, y tú llevas de nuevas y es una mezcla de curiosidad por ver quién es esta persona pero también la figura de apoyo no la tienen tanto en el docente sino en el grupo de iguales, entonces ahí hay un punto a trabajar.

2. (A) ¿Qué trato proporcionas al alumnado vulnerable?

Dentro del término alumnado vulnerable creo que se tienen que separar distintos casos de un lado vulnerable, por ejemplo, puede ser alumnado vulnerable por ser ACNEAE, que los compañeros muchas veces se dan cuenta, pero no se suele generar una diferencia muy gorda, incluso son los propios alumnos los que ayudan desde el primer momento, si los tratas con normalidad y les explicas que le pasa y en que necesita ayuda. Ellos se toman muy en serio su papel de ayudar. Entonces, si se plantea como una situación de que eres encargado de que tu compañero pueda hacer unas cosas, siempre hay un clima de ayuda y de beneficio para el crío que necesitáis apoyo.

Luego el alumnado vulnerable en el aspecto socioeconómico, ahí es más difícil, dependiendo también del colegio, pero muchas veces se compara la ropa, los materiales, el aseo, la puntualidad, que se suele ver relacionado de forma negativa en estos críos. Y luego, en los críos que tienen un comportamiento agresivo suele desencadenarse en casos de bullying por las dos partes. He tenido casos de críos muy, muy agresivos, ya sea porque viene de una familia desestructurada y lo terminan enfocando en escuelas o porque se ha sentido

vulnerable en otro aspecto y entonces tienden a defenderse de forma agresiva. Y realmente ellos quieren socializar, quieren jugar pero al haber tenido algún acto agresivo, el resto de alumnos generan rechazo con él y entonces el bullying es la inversa, no es la persona fuerte la que es el acosador, sino que es la persona rechazada por sus compañeros, por las actitudes que tiene.

Entonces, en esos casos, yo al menos lo que hago es hablar con el alumno en cuestión que tiene esas esas actitudes. Intentar explicarle que necesita cambiar la forma de actitud porque el resto no actúa así, porque a lo mejor sí han actuado con él no le gusta y entonces lo utilizas como respuesta a explicar un poco porque está sucediendo eso. Y al resto de la clase, pues habla también con ellos, explicarles que el crío no lo hace queriendo, que todos somos iguales y eso también sirve para el patio, que es el momento en el que más se socializa y donde el profesor tiene menos intervención.

En el aula hacer grupos en los que los críos que pueden tener mayor integración o son más líderes, los ponemos con esos para que se creen buenas conexiones y puedan integrarlo en el grupo, porque realmente los líderes son luego los que tienen la iniciativa y deciden a lo que jugar y los críos van con ellos o con ella.

También, en las actividades, intentar darles un rol participativo. Con los alumnos vulnerables, por ejemplo, ACNEE o ACNEAE, que no lo he comentado antes, se trabajaba mucho por sistema de puntos o de tarjetas, refuerzo positivo, vamos. Estableciendo objetivos realizables, incluso apuntarles en la pizarra, para que ellos vean los logros que están teniendo. Secuenciales también mucho la clase o lo que va a pasar, le sirve a toda la clase, pero sobre todo a ellos para que vean que están logrando lo mismo que los demás, porque muchas veces el problema es la infravaloración, la baja autoestima. También suelen estar relacionado con la hiperactividad o con necesidad de moverse o de cambiar de ambiente. Entonces, el logro de los mini objetivos, todo esto pactado previamente con ellos, pueden ser borrar la pizarra, ir al aseo después del recreo, que no se les suele dejar, para recoger o repartir los libros.

Eso se hace genérico, no solo con ellos, sino con toda la clase, pero a ellos muchas veces se les suele tener más en cuenta. En plan, si hay varios críos que tengan mini puntos, se suele elegir a estos alumnos.

3. (C) ¿Cómo actúas cuando un alumno te cuenta un problema personal?

Pues dependiendo del problema, puede ser desde que ha llegado tarde porque su madre está mala y eso para él es un problemón, a que sus padres se están divorciando o incluso he tenido casos de agresiones sexuales por parte de los padres. Entonces, dependiendo

de cada caso, pues una acción u otra. Primero, obviamente, hablar con el alumno, analizamos la situación a ver cómo se siente y que ha hecho él. Si ha actuado bien, pues que siga en esa conducta, y si crees que no lo he hecho bien del todo, preguntarle primero si cree que podría hacer algo más o no. Y sobre todo ponerse en su situación y que te tome como un ejemplo, porque realmente si te lo cuenta es porque te ve como un ejemplo a seguir o porque necesita que tú le ayudes.

El segundo paso sería, si no soy la tutora, comentarlo con el tutor para saber si está informado de la situación, porque normalmente suele haber problemas relacionados con el ámbito familiar o con algún compañero. Entonces comentarlo con el tutor por si se está siguiendo alguna línea de actuación, tenerla en cuenta o modificarla, porque si sigue habiendo problemas es que no está dando soluciones.

Y ya después, si el problema nace en la familia, de cohesión familiar, pues hablarlo con las familias. Y si el problema es la familia en sí, por ejemplo, yo he tenido padres alcohólicos, drogadictos, divorcios con agresiones dentro de casa, he tenido un caso de agresión sexual. En estos casos el centro se pone en contacto con los servicios sociales y, de forma paralela con los padres, pues seguir un poco esa línea de actuación. Y seguir estando en contacto con el crío, de abrirte muchísimo a él.

4. (C) ¿Qué técnicas empleas para reenganchar al alumnado con baja motivación?

Esto puede ser por tres razones: que tenga altas capacidades, entonces se aburra en la clase, porque no se le ha hecho una adaptación curricular adecuada; que viene un ambiente familiar desfavorable, entonces tiene tantos problemas fuera que directamente no tienen motivación por el colegio, porque realmente es que necesita solucionar previamente lo de fuera; o por alguna necesidad educativa específica y no se está enterando del tema y no puede seguir en el desarrollo normal de la clase.

Entonces depende, primero adaptar el temario totalmente a esa persona dependiendo de sus necesidades. Después, hacer las actividades mucho más atractivas, pero eso es general con toda la clase, es verdad que ahora con el tema de la de la ramificación y demás, creo que ha mejorado bastante. Es verdad que si tienen que seguir mejorando pero se hacen actividades de gamificación, pero se sigue utilizando el libro.

Realmente, gamificación, ¿cómo? Porque sí vale, hacemos un jueguito, pero te vas a seguir estudiando el libro. Hay profesores que siguen haciendo exámenes. Por ejemplo, yo estoy trabajando en un concertado, y a mí me obligan a trabajar como el paralelo, su forma de evaluar son exámenes, lo han estado haciendo así con otros profesores y a mí me toca hacerlo

de esa manera. Es verdad que a nivel de interno, dentro del aula, además de que me obligan a llevar el libro, intento salirme del libro y hacer juegos, y noto que el nivel de atención y de motivación de mi clase, comparado con el curso del lado, que utilizan un método más tradicional es mayor.

Entonces emplear cosas que les motiven, que les interesan, porque para motivar es necesaria la curiosidad. La curiosidad viene movida por cosas que no sabes qué van a ocurrir, si le vas a explicar el libro y el crío ya sabe sobre lo que viene en el capítulo este y en el siguiente. Pero si utilizas la curiosidad para movernos, de normal se mueven, entonces, eso como base. Intentar también dejar las clases abiertas, porque los críos realmente tienen ganas de saber qué va a pasar y vienen a clase súper motivados. Entonces les dices: “la próxima clase os vais a traer tres o cuatro objetos, que no saben para qué no van a necesitar, pero entonces lo que ellos también tienen una implicación desde casa.” También es una forma de motivarlos.

Y luego los alumnos que tienen altas capacidades, por ejemplo, yo en lengua, en segundo de primaria, intento mandar cada 15 días una poesía para trabajar: la lectura, la pronunciación, la memorización, etc. Intentó que la traigan de memoria, si no pueden, pues que la lean, pero que se trabaje la poesía. Entonces, si estamos viendo las sílabas, que rodean las sílabas en la poesía y demás, se trabaja la parte teórica. Y con esa poesía cada niño puede hacer lo que quiera, entonces se trabajó muchísimo la imaginación. Hay críos que le gusta más investigar y me han traído una presentación sobre la autora o el autor, hay críos que me han escenificado, hay críos que me han traído esta canción, hay críos que han dibujado. Pueden hacer absolutamente lo que quieran. Hay críos que se han inventado juegos con la canción y se han jugado sus juegos en clase. Entonces, realmente están trabajando muchísimas cosas, muchísimos aspectos dentro del área de lengua, de comunicación, de expresión y tal, y son ellos los que ponen el límite de hasta dónde llegan o hasta dónde quieren llegar. Si les dejan la libertad para hacerlo muchos críos lo hacen, incluso los que están más desmotivados porque como son ellos los que pueden crear una clase. Las limitaciones muchas veces las ponen los profesores.

5. (S) ¿Cómo te sientes ante este alumnado?

Bueno, cuando veo un niño con baja motivación, realmente me siento mal. Si vienen desmotivados cuando yo ya he intervenido y creo que los he intentado motivar o he hecho algo para motivarlos y siguen desmotivados, me siento mal, me siento mal conmigo mismo porque algo estaré haciendo mal. Pero también hay que cuestionarse el trabajo en casa, o sea,

pasan la mitad del tiempo en la escuela, pero es que la otra mitad del tiempo la pasan en la casa. Entonces, si en la escuela se pone el cien por cien pero la casa se está poniendo el cero, ahí hay cositas a tener en cuenta. A nivel personal es un poco desmotivante. En ese aspecto es, desmotivante para el alumno y desmotivante para el maestro.

Llevo sólo un año trabajando pero en este tiempo me he dado cuenta de porque salen mal las cosas o la falta de motivación del alumnado, porque muchas veces puede ser porque no le motive la actividad o porque tienen un problema en casa o porque no se les ha diagnosticado bien. Yo tengo un crío con dislexia y con dislalia que no está diagnosticado porque los padres no quieren. Y no sé si ahí forma parte del problema del profesorado, pero como no hay diagnóstico los profesores no han hecho adaptación, entonces no está desmotivado, está frustrado porque realmente no es culpa suya. Entonces, ahí también hacer lo posible por adaptar las cosas.

6. (C) ¿Qué técnicas empleas o conoces para controlar al alumnado en esta situación?

Por mala actitud puede ser por trastorno agresivo de la conducta, que está diagnosticado como ACNEE, o directamente que tienen una actitud, una conducta disruptiva en el aula. La mayoría de estos alumnos tienen ese tipo de comportamiento porque hay una diferencia muy grande de la casa al colegio o porque realmente tienen una situación muy difícil fuera. Hay críos que muchas veces tienen ese comportamiento porque en casa no están los límites puestos. Tengo un caso concreto donde el padre es cazador y tiene armas en casa, con licencia, pero claro, el crío viene de un ambiente agresivo. Entonces en el aula, muchas veces utiliza ese lenguaje, su forma de comunicar o su forma de jugar es agresiva. Del lenguaje de los padres se aprende mucho.

Luego, esas actitudes intento no reconducirlos por el miedo, realmente la amenaza con otro profesor o decírselo a otra figura de autoridad, te está rebajando a ti como figura de autoridad que eres. Entonces primero intento quitándole importancia al comentario, porque hay críos que muchas veces recurren a la violencia de “te voy a matar” como a la agresión directa con el profesor, pero eso también hay que cortarlo. Entonces, intento siempre darle la vuelta a la tortilla de “te voy a matar”, y yo “sí, sí, pero de la risa”, y entonces quitarle hierro al asunto, que vean que el comentario agresivo no ha llegado a ningún lado, y terminan muchas veces por desesperarse. Es verdad que puede ser un arma de doble filo y que esa frustración derive en violencia física o hacia los compañeros. Cuando conoces al alumno actúas de una forma u otra.

Las conductas agresivas también vienen por una mala gestión de la rabia o porque los

padres no hayan puesto límites en casa. En el colegio esos críos no pueden llevar el mismo ritmo que en su casa y se enfadan, hay pataletas, palabras malsonantes, etc. Entonces hay que poner límites claros desde el principio y también puede funcionar algún sistema de puntos previamente pactado. Yo, por ejemplo, con los con los más pequeños utilizó la nube de los puntos, que consiste en dibujar diez puntos con una nube y la pizarra y si hay una mala actuación de la clase en general se borra un punto, si se quita los diez puntos, pues hay un refuerzo negativo genérico de, pues tenéis que hacer un ejercicio más o comerse el bocadillo en clase en vez de en el patio o algo así. También sea visual para ellos, muchas veces a ellos les echa la bronca pero no están viendo lo que están haciendo. Entonces, el simple hecho de quitar un punto de una nube o una carita de lo que sea y que ellos vean que hay mayor cantidad o menor cantidad les ayuda a decir “Jolín, nos estamos pasando”. De hecho, muchas veces ellos mismos se autorregulan entre ellos, entonces ahí también le das oportunidad a ellos para que hablen entre ellos y demás.

Y emplear la ayuda de los compañeros, recurrir a un alumno tutor o a compañeros de confianza, en plan, de su grupo cercano de amigos, también es bueno porque el compañero si ve que el otro muchacho está cogiendo rabieta, intenta calmarlo porque se ve la obligación para que no afecte al grupo. Si ya es de forma muy reiterada o sólo es ese alumno en específico el que se está portando mal, pues hay otras aplicaciones para hacer la gestión de puntos individual, como Classdojo

7. (S) ¿Cómo te sientes al respecto?

Yo creo que el tema del enfado me llega a frustrar más que la desmotivación, porque la desmotivación se puede terminar arreglando, con más juegos, con adaptación, con ayuda de distinta pero los niños van a terminar aprendiendo porque el proceso de aprendizaje se puede hacer de muchas maneras. Pero la conducta es muy difícil que no la tenga. Si es por un diagnóstico es verdad que sí que se puede ayudar en clase y normalmente los padres están muy concienciados y ayudan también.

Pero, por ejemplo, el crío que en su casa está viendo todo el rato violencia, que tiene un ambiente muy crítico y viene con esa rabia. Por mucho que tú lo intentes ayudar en el cole, por ejemplo, el sistema de puntos le va a ser incluso más frustrante porque le estás poniendo barreras, o sea, ya tiene barreras fuera y en clase lo sigues castigando, entonces con esos críos eso no funciona. También es frustrante porque todo lo que puedas avanzar tú en el aula hay un retroceso muy grande fuera.

Entonces, es tristeza, pero va más que tristeza es frustración. Los maestros estamos 24

horas dándole vueltas a algo que te pasa con el crío en el colegio y es más frustrante todavía decir j*** el tiempo que estoy en mi casa él lo está pasando mal y mañana va a volver a ser igual. También por salud propia, hay que aprender a no llevarse el problema a casa pero con estos casos es más difícil todavía. Entonces ya no solo afecta al crío, ni te afecta a tu vida laboral, ni a cómo gestionas el aula, sino que también termina afectando de forma personal.

8. (S) ¿Qué sentimiento te produce darte cuenta de que un alumno/a está atravesando una situación problemática?

Pues también frustración, porque llegas a tener un sentimiento muy gordo con ellos, te pasas la mitad del día con ellos y son una responsabilidad muy grande, todo lo que les pase dentro y fuera del aula luego termina reflejándose, terminan contándotelo, y ver que tú no puedes hacer nada fuera del aula por ellos, o sea, puedes hacer de todo lo que tú puedes hacer en el aula, de llevarte esto o darles técnicas o ayudas para estar mejor.

También les puedes dar estrategia que luego terminan utilizando y por ese lado te puedes sentir satisfecha, has podido ayudar en este punto, pero realmente todos los puntos negativos que siguen viviendo a lo largo del día tú no los puedes controlar, puedes hablar con los padres, con el tutor o con los servicios sociales para que interfieran de alguna manera, pero realmente tú no eres ni su padre ni su madre y no puedes cambiar esa situación, como mucho, pues le puedes dar las herramientas suficientes al niño para que pueda intentar manejarlas.

Una técnica para eso es ponerte en su lugar, aunque sea mentira, dile “pues a mí de pequeño me pasó tal e hice esto, esto y esto”. Entonces, cómo aprenden por ejemplo, de hecho aprenden más así que si le das un consejo, si tú le dices que tú has hecho tal y que te fue bien, es más posible que terminen siguiendo tu modelo de actitud o de actuación. Entonces, pues dentro de lo poco que podemos hacer o del poco manejo que tienes de la situación dentro de casa o fuera del aula, pues esa parte, pero realmente, o sea, el sentimiento, si hay que resumirlo en una palabra, el sentimiento es frustración.

Entrevista 5

Batería de preguntas

1. (A) ¿Qué haces para generar un clima de confianza en el aula?

¿Dentro de mi aula? Pues al fin eh, de tú a tú con los niños, acercarme mucho a sus intereses, a lo que te gusta. También me baso mucho en el cariño para que se sientan más seguros conmigo. Y cuando tengo trabajos más grupales, si que generó mucho juego, tiro

mucho de gamificación para hacer lazos de unión y así que puedan encontrar un vínculo a la hora de trabajar entre ellos.

2. (A) ¿Qué trato proporcionas al alumnado vulnerable?

¿Que trató? Pues súper cercano porque soy PT, entonces para mí son mis alumnos. Y... soy un poco su referencia también, ¿no? En Primaria, cuando son ACNEE pero no tienen discapacidad, pues una discapacidad intelectual muy elevada o un autismo muy desconectado, los especialistas sí que somos un poco su referencia, un poco su referencia, pues “este examen no me ha salido bien”, “este lo quiero adaptado”.

3. (C) ¿Cómo actúas cuando un alumno te cuenta un problema personal?

A ver de primera, muchísima satisfacción, como PT trabajo mucho las funciones ejecutivas y las habilidades específicas. Entonces, las habilidades sociales es algo que yo trabajo muchísimo. Y en mi sesión de habilidades sociales, sobre todo a partir de tercero o cuarto de primaria, es muy importante para mí generar ese clima de confianza del que hablábamos antes, donde mis alumnos pueden contar cosas y saber que de ahí no va a salir. Entonces, bueno, a veces me ponen desde acciones muy complicadas, cuando me cuentan algo como de un principio de autolisis o algo así, que sí que me pone en una situación de, tengo que comunicarlo a dirección. Pero, pues muy orgullosa en el sentido de la confianza, no de que demuestran que tienen confianza en mí y realmente es el punto de partida para conseguir un aprendizaje significativo. Que puedan confiar en ti y puedan desarrollarse.

4. (C) ¿Qué técnicas empleas para animar al alumnado con baja motivación o que no se esfuerza?

Pues lo primero es que se quiera mucho y piroppearlos mucho y poner mucho el foco en todas sus fortalezas y no tanto en las debilidades, que en lo que hacen que hoy sistema y un poco lo que hacemos los docentes en ocasiones. Entonces intento poner el foco en las cosas que hacen bien y luego acercarme mucho a sus centros de interés para partir desde ahí, cosas que a ellos les motiven. ¿Qué le gusta el fútbol? Pues a tope con el fútbol, si tengo que enseñarte la lectura, vamos a leer de fútbol, y si tenemos que tener un efecto positivo va a partir de eso, ¿no? Entonces, pues básicamente centrarme mucho en ellos, eso es lo que hago.

5. (S) ¿Cómo te sientes ante ese alumnado?

Bueno, pues siento que ahí realmente empieza mi trabajo, porque la baja motivación es tal, porque, aunque se parta de un sistema que quiere ser muy inclusivo, es totalmente

falso, no hay nada de realidad en las aulas para estos niños con discapacidad. Entonces, o estar en un aula abierta, que es otra cosa, o si está en una ordinaria, realmente la desmotivación es brutal porque finalmente no llegan a los objetivos de los cursos a pesar de las adaptaciones, y, en ocasiones, tenemos que estar muy encima para que el profesor haga las adaptaciones de manera correcta.

Entonces la baja motivación es casi el comienzo en mi trabajo porque todos vienen con muy bajita motivación. Entonces, bueno, pues siento que tengo un trabajo por delante, pues utilizar muchos refuerzos positivos, piroppearles mucho, porque la baja motivación viene de una inseguridad brutal, entonces, estoy tan inseguro de mí mismo que no quiero hacer nada.

6. (C) ¿Qué técnicas empleas o conoces para controlar al alumnado con mala actitud?

Pues el alumnado ACNEE conductual, bueno está el Decreto, que sí que tenemos el plan de apoyo conductual positivo, pero el que no tiene en su PTI un plan de apoyo conductual positivo, sí que hago mucho contrato y mucha economía de fichas. Eso es lo que hay más trabajo. Cuando son mayores, contrato a saco, en plan, pues esto es lo que hay que hacer en la semana y estas otras cosas que a ti te gustan. Empiezo con dos estrellitas, dos caras, dos cruces, y luego lo voy bajando hasta que no tenga ninguno. Entonces, lo que hago con ellos.

También empleo mucho el refuerzo positivo, si quieres hacerlo bien, si quieres conseguir esto, pues tiene que hacer lo siguiente, o sea, así es básicamente como regulamos la conducta.

7. (S) ¿Cómo te sientes ante esas situaciones?

Para mí la conducta... Siempre hay algo detrás de ella, ¿no? Puede haber una imitación de casa o puede haber una inseguridad. La conducta no es algo que, o sea, a no ser que sea un niño o una niña que tenga autismo, que entonces sí que es una de sus características. Pero también va muy motivada por la falta de comunicación, si no tengo comunicación oral, entonces tiendo a tener un problema conductual o por rigidez, en el caso de los ACNEE. O porque realmente me pasa algo en casa, entonces estoy triste y es mi manera de expresarlo.

Entonces, igual siento que tenemos que tener mucha observación para saber de dónde viene realmente esa conducta y registrarlas, las registramos, también cuando tiene ciertas cosas, por qué, en qué momento, etc.

8. (S) ¿Qué sentimiento te produce darte cuenta de que un alumno/a está atravesando una

situación problemática?

A ver, es muy difícil, yo lo llevo muy mal y yo creo que muchísimos lo llevamos muy mal, sobre todo cuando trabajamos con familias vulnerables o con verdaderos problemas.

Lo primero, es como que quieres separar muy bien tu lado profesional del personal, pero al final es muy difícil hacerlo. Entonces, bueno, pues en el caso del colegio, ahora tenemos un caso muy fuerte de una familia con problemas muy, muy, muy graves. Y pues estamos metidos hasta el cuello porque queremos al niño y porque al final pues, yo creo que el maestro va un poquito más allá, es un acompañamiento en el desarrollo de un niño, ya tenga problemas o no. Entonces es muy difícil poner ese punto de “Ah, bueno, cómo esto ya no es académico, me la lavo en manos y hasta luego”. Creo que los maestros no podemos hacer eso, es muy difícil, hacerlo vamos, porque son niños, enseguida se te meten en el corazón. Entonces poner esa línea, bueno, para mí es súper complicado.

Anexo 8

Mapas conceptuales generados por el software Atlas.ti para cada una de las categorías de estudio

Aquí se muestran los mapas conceptuales de las diferentes categorías: Acogida (Figura 3), Compasión (Figura 4) y Sensibilidad (Figura 5). Los códigos aparecen ordenados según la frecuencia de aparición de cada uno de ellos.

Figura 3

Mapa conceptual de la categoría Acogida

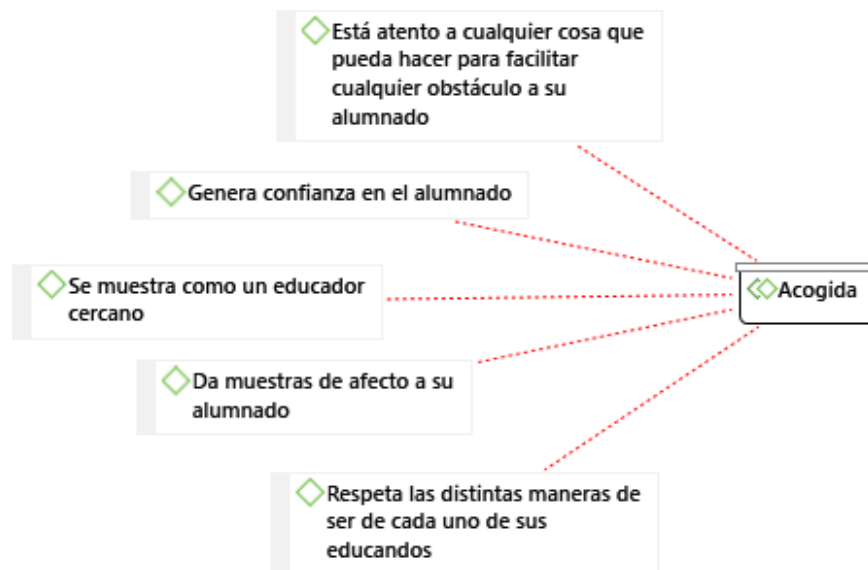


Figura 4

Mapa conceptual de la categoría Compasión

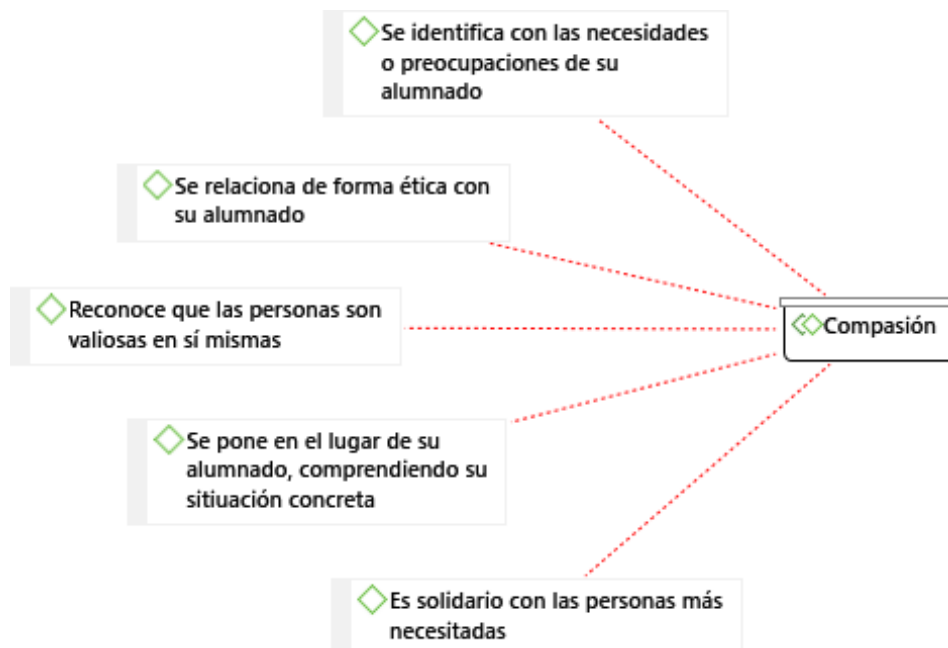


Figura 5

Mapa conceptual de la categoría Sensibilidad

