

LAS ESCUELAS DE TIEMPO INTEGRAL Y LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO RECURSO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTO BRASILEÑO

TIME INTEGRAL SCHOOLS AND LEARNING COMMUNITIES AS A RESOURCE FOR EDUCATIONAL INCLUSION IN BRAZILIAN CONTEXT

De-Barros-Camargo, Claudia*; Hernández-Fernández, Antonio**

Universidad de Jaén (Campus las Lagunillas, s/nº. Jaén, España)

Resumen

El tiempo que los alumnos permanecen en la escuela es un factor que se discute en las políticas educativas. Socialmente es un factor que afecta a las familias y profesores. Metodológicamente, el mayor tiempo en una escuela puede ser un facilitador para hacer tareas que en casa no se podrían hacer. Los estudiantes pueden aumentar o disminuir su rendimiento por el número de horas añadidas en la escuela. Este aumento de horas, traducido en actividad del alumno, pensamos que puede ser un recurso para la inclusión educativa. El objetivo de esta investigación es analizar la percepción que los profesores, de una ciudad del interior de Brasil tienen respecto de la escuela de tiempo integral, inclusión y comunidades de aprendizaje. Este estudio nos pone en evidencia las fortalezas de una escuela de tiempo integral como recurso, siempre y cuando esté centrado en: recursos, familia, tiempo, atención al alumnado, calidad, rendimiento, dificultades, formación, inclusión/integración, ventajas de la discapacidad, desarrollo de valores, contexto y procesos de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje para la vida, capacidad de aprendizaje y capacidad crítica. A través de una metodología cuantitativa y correlacional se estudia la percepción que los profesores tienen ante el tiempo integral, la inclusión y las comunidades de aprendizaje, obteniéndose como conclusión clave que hay que potenciar la correlación en los factores: tiempo, familia, conceptualización de inclusión-escuela tiempo integral-comunidad de aprendizaje en la parte de formación de profesorado, recursos materiales y humanos, atención al alumnado, planificación y desarrollo de actividades.

Palabras clave: escuela, tiempo integral, educación inclusiva, formación, comunidades de aprendizaje

Abstract

The time students spend at school is a factor that is discussed in educational policies. Socially, it is a factor that affects families and teachers. Methodologically, the longer time in a school can be a facilitator to do homework that could not be done at home. Students may increase or decrease their performance by the number of hours added at school. This increase in hours, translated into student activity, we think can be a resource for educational inclusion. The objective of this research is to analyze the perception that teachers of a city in the interior of Brazil have regarding the school of integral time, inclusion and learning communities. This study highlights the strengths of a full-time school as a resource, as long as it is focused on: resources, family, time, student service, quality, performance, difficulties, training, inclusion / integration, advantages of the disability, development of values, context and processes of teaching-learning, learning for life, learning capacity and critical capacity. Through a quantitative and correlational methodology we study the perception that teachers have before the integral time, the inclusion and the learning communities, obtaining as a key conclusion that we must strengthen the correlation in the factors: time, family, conceptualization of inclusion -school full time-learning community in the part of teacher training, material and human resources, student service, planning and development of activities.

Key words: school, full time, inclusive education, training, learning communities.

Recibido: 08/02/2018 - **Aprobado:** 16/05/2018

*Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas (2014). Número y tipos de publicaciones: libros y capítulos de libro: 100 producciones. Número de tesis asesoradas: 5, tesis doctorales y tesis de maestría. Líneas de investigación: educación inclusiva, neurociencia aplicada a la inclusión educativa, logopedia y transculturalidad. E-mail: claudiadebarros@hotmail.es (sigue pág. 132)

Introducción

Siguiendo las ideas expresadas por la CONAE (2009) tenemos estudios e investigaciones en el campo educativo que ponen de manifiesto que Brasil es uno de los países que posee un menor tiempo diario de permanencia de los estudiantes en la escuela. Igualmente se constata el bajo índice de aprovechamiento escolar en todos los segmentos de la educación básica. Sin la intención de establecer una relación de causa-efecto entre tiempo de permanencia en la escuela, estudio y rendimiento escolar, dadas las innumerables variables que influyen en el proceso educativo, una de las acciones públicas más solicitadas por la sociedad se lleva a cabo a través del medio académico/profesional y se concreta en garantizar la calidad de la educación, y sin duda, ampliar la jornada escolar diaria.

Ciertamente, la implantación del régimen de tiempo integral en las escuelas de educación básica brasileñas requiere un inmenso esfuerzo de las agencias federales: Federales, Estatales, Distrito Federal y Municipios. Sin duda, se requiere una gran sensibilidad y la acción de la sociedad civil, por medio de alianzas y acuerdos que complementen la acción del Estado. En este sentido, Maurício (2002) afirma que, para ampliar el tiempo escolar, son necesarias medidas de carácter político para que esta ampliación no sea una mera extensión de la escuela pública. Una de las condiciones para que esto ocurra es la convicción de que esta medida posibilitará mejoras significativas en la calidad de la escuela pública, con importantes consecuencias sociales. Este panorama obliga a realizar estudios e investigaciones previos que identifiquen las posibilidades y limitaciones de la Escuela de Tiempo Integral en la educación básica, en función de las demandas que se le plantean y las posibilidades reales que pueden ofrecer.

Repensar la escuela y sus articulaciones constituye un imperativo actual. Entre los diversos temas que se discuten sobre la educación pública, la formulación de concepciones de una educación integral, heredera de la corriente pedagógica de la escuela nueva, conforme señala Cavaliere (2002), ha ocupado un importante espacio, en los últimos años, en la agenda de los debates sobre educación y está asociada a la formulación de una escuela de tiempo integral, específicamente a partir de los años 1980, que aumentaron las discusiones sobre la experiencia de implantación de los CIEPs de Río de Janeiro.

-Intenciones del estudio.

Siguiendo lo anteriormente expuesto nos preguntamos ¿las escuelas de tiempo integral son un recurso para la educación inclusiva? Para resolver este problema, seleccionaremos todos los centros educativos con experiencia en tiempo integral en una ciudad representativa del interior de Brasil, Novo Progresso. Pasaremos a los profesores tres escalas que analizan la percepción del profesor entorno a: escuela inclusiva, comunidad de aprendizaje y escuela de tiempo integral, con los que vamos a obtener la percepción que sobre estas tres temáticas tienen los docentes.

Nuestro objetivo será analizar la percepción que los profesores, de una ciudad del interior de Brasil tienen respecto de la escuela de tiempo integral, inclusión y comunidades de aprendizaje.

-Escuelas de tiempo integral.

Las experiencias precursoras de la escuela de tiempo integral en Brasil provienen de la obra de Anísio Teixeira. La pionera, con registro histórico identificado, fue creada al inicio de la década de 1950 por Anísio, en uno de los barrios más pobres

de Savador de Bahía. La institución recibió el nombre de Centro Educativo Carneiro Ribeiro. Este centro constaba de cuatro “Escuelas-Clase” y una “Escuela-Parque”, un total de 11 edificios, ocupando una amplia zona del barrio de Liberdade. (Eboli, 2000).

En las escuelas, los alumnos permanecían cuatro horas en aprendizaje escolar de las llamadas materias de enseñanza: lenguaje, aritmética, ciencias y estudios sociales. Después del horario de clase, los alumnos se dirigían a la Escuela-Parque. De acuerdo con Eboli (2000), la función de la Escuela-Parque es importantísima en el conjunto de este sistema educativo para alcanzar el objetivo de la obra que es la educación integral de los jóvenes de clase obrera. En la Escuela-Parque los alumnos son agrupados no sólo por edad, sino por sus preferencias, y se distribuyen en grupos de 20 a 30 alumnos como máximo en diferentes sectores, todos en funcionamiento para realizar las actividades programadas.

Reis (2016) nos dice que la escuela de tiempo integral trata de modo igualitario las escuelas de ciudad y las de campo, pues tienen más tiempo diario en la escuela, indiferente del contexto, contemplándose la escuela de tiempo integral como un elemento inclusivo. La escuela de tiempo integral no es sólo aumentar el horario escolar, Justino y Afrânio (2017) resaltan que la ampliación de la jornada escolar no debe ser un simple aumento de tiempo, sino buscar la perfección del potencial educativo con actividades que maximicen la formación humana en todas sus dimensiones, siguiendo a Bello y otros (2017) la escuela de tiempo integral nos lleva a buscar una equidad y calidad de la educación básica, además de una ampliación de la jornada escolar desde una perspectiva integral.

-Educación inclusiva.

No existe un consenso sobre la conceptualización de educación inclusiva entre los autores más representativos de este movimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 2001; Stainback y Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia visión sobre la misma. Así, por ejemplo, podemos encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001, p. 44), “una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”, o como definen Stainback y Stainback (1999, p. 21-35), “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”. En lo que sí parecen estar de acuerdo los autores, es en la importancia de la socialización, incluyendo el concepto “amistad” para evitar el aislamiento de estos jóvenes como asegura Cuomo e Imola (2011). En líneas generales se acepta la necesidad de una transformación del sistema educativo mediante un compromiso social con la educación inclusiva (Romero y otros, 2018)

En Brasil las condiciones generales de implementación de la Educación Inclusiva en el contexto escolar reflejan la todavía precaria institucionalización legal a nivel estadual y municipal. En lo referente a la materialización de la inclusión en el día a día de la experiencia curricular, se observó el impacto provocado por la ausencia de directrices nacionales destinadas a estipular parámetros con base en los que las esferas locales del poder público pudiesen orientar sus políticas locales especialmente dirigidas a las esferas pedagógica y administrativa del día a día escolar.

La realidad de la escuela básica brasileña, con profesores que trabajan en dos turnos, en la mayoría de las redes, sin espacio ni tiempo para el estudio o discusión de casos y, sobre todo, con clases con exceso

de alumnos, bajo la presión de la demanda por la inclusión en la cultura escolar de todas las comunidades históricamente marginadas en la sociedad brasileña, deficientes o no, se convierte, ella misma, un gran obstáculo, en la visión de los propios agentes escolares, en la implementación de la propuesta inclusiva.

-Comunidades de aprendizaje.

Siguiendo a Flecha y García (2001) el planteamiento pedagógico sostén de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades.

Podemos definir Comunidad de Aprendizaje como el resultado que se obtiene ante la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación inclusiva, participativa y de igualdad, la cual esté basada en un aprendizaje dialógico (García, 2017). Se fundamentan en la pedagogía crítica es decir, aquellas corrientes que basan la concepción educativa en el aprendizaje que cambia al individuo y su relación con el entorno, que prioriza la acción comunicativa y que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas tradicionales. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). En Brasil, tres escuelas de la enseñanza fundamental, situadas en los suburbios de la ciudad de São Carlos, se transformaron en comunidades de aprendizaje. Desde la transformación de las escuelas, se han desarrollado actividades pautadas en el aprendizaje dialógico. Grupos interactivos, biblioteca tutorizada y tertulias literarias dialógicas son las actividades destacadas.

-Comunidades de aprendizaje y educación inclusiva.

Cuando hablamos de comunidades de aprendizaje tenemos que hablar del

compromiso de toda una comunidad en la superación del fracaso escolar y de los problemas de convivencia que, se dan en los centros educativos, y que va a acabar a partir de una transformación en las escuelas. Las comunidades de aprendizaje apuestan por la inclusión social de los niños, entendiendo inclusión como una idea de educación para todos, que pueda ofrecer una satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, al tiempo que desarrolla el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal.

El carácter inclusivo que tienen las comunidades de aprendizaje beneficia a toda la comunidad educativa, ya que el maestro debe buscar la forma de trabajar que satisfaga las necesidades de todos sus alumnos, deberá explicar los mismos contenidos de diferentes maneras para que así todos los alumnos, tengan unas características u otras puedan obtener buenos resultados académicos, proporciona una mejor convivencia y una transformación social, este modelo propicia que todos los alumnos participen eliminando así estereotipos y perjuicios de cualquier tipo.

Uno de los factores principales que conforman las Comunidades de Aprendizaje es la inclusión, podemos hablar de ella, siguiendo a Arroyo (2017), como el “proceso” de integrar a diferentes personas en un mismo conjunto en sociedad, haciendo que aprendan juntas en las diversas instituciones educativas y dejando a un lado las diferentes características, capacidades, discapacidades o dificultades que conformen a cada uno de ellos, con el fin de avanzar todos a la misma vez y siendo todos uno.

Queda añadir que si la educación inclusiva es el motor educativo que se precisa para alcanzar la igualdad en todos los centros educativos y las personas que los conforman. Es por eso que, si las Comunidades de

aprendizaje se forman, en cierto modo, a través de la inclusión en escuelas de tiempo integral (siendo esto una apuesta segura para una educación mejor y de calidad) no queda nada más que objetar con respecto a la positividad y beneficios que conllevaría tomar como recurso este modelo educativo (Mena (2017), Osegueda y otros (2017), Azpiazu y Delgado (2018), Carro y Lima (2018), Marcelín y Díaz (2018), Barba y González (2018) .

Materiales y métodos.

De acuerdo con los objetivos planteados se intenta delimitar el método de estudio desde la investigación en educación. Para nuestra investigación que es de naturaleza comprensiva, exploratoria y descriptiva, adoptaremos una metodología cuantitativa y correlacional, pues el objetivo es analizar la percepción que los profesores, de una ciudad del interior de Brasil tienen respecto de la escuela de tiempo integral, inclusión y comunidades de aprendizaje.

Muestra.

En nuestra investigación nos vamos a centrar en las escuelas de infantil y enseñanza fundamental, por lo que la población la forma profesores de las escuelas de educación infantil y enseñanza fundamental de Novo Progresso (Brasil). En esta investigación vamos a seleccionar los sujetos de forma no probabilística a intencional. Los profesores los vamos a seleccionar con el criterio de “*tener más de 5 años de experiencia en escuela de tiempo integral*”, para asegurar que el factor de la inexperiencia no sea relevante, con todo esto, de forma intencional tenemos 52 profesores, que son los que forman la muestra.

Instrumentos.

Para la construcción del instrumento se utilizó una matriz de operacionalización

conjuntando objetivos, variables, dimensiones, indicadores, ítems y unidades de medida (Mejía, 2005). Diseñamos tres escalas, tipo Likert, compuestas por 25 preguntas cada una y correspondientes a las tres dimensiones, objeto de estudio: comunidades de aprendizaje, educación inclusiva y escuelas de tiempo integral.

Requisitos de los instrumentos de recogida de información.

.Validez.

-Validez de contenido.

Respecto de la validez, se procedió a una validez de contenido que se realizó por quince especialistas doctores (Malla y Zabala, 1978) autorizados para realizar esta evaluación y pertenecientes a diferentes universidades. Se calculó el coeficiente de competencia de los mismos siendo de $k=0,9$, lo que muestra un nivel de competencia alto (García y Fernández (2008), López (2008) y Mengual (2011)). Tras analizar los cuestionarios de validación se reajustaron algunas preguntas, sin afectar al fondo de la cuestión. Por otra parte, se efectuó una prueba piloto a un subgrupo de la muestra para revisar dificultades de comprensión, identificar las preguntas que generaban duda, etc., se utilizó la correspondiente lista de control (Iraossi, 2006). Los resultados de la prueba piloto fueron satisfactorios por lo que se dan por validados los instrumentos.

-Validez de constructo.

La validez de constructo está referida al grado en que cada instrumento refleja el constructo que dice medir, elaborándose operativamente cuando el usuario desea hacer inferencias acerca de conductas o atributos que pueden agruparse bajo la etiqueta de un constructo particular. Se refiere a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico (Bostwick y Kyte,

Tabla 1.

-Escala “Escuelas de tiempo integral”. Análisis de varianza explicada y acumulada, así como determinación de factores y distribución de ítems atendiendo al mayor nivel de saturación por factores.

Factor	Denominación	% de la varianza acumulada	Ítems integrados en cada factor del cuestionario.
I	Recurso educativo	31,157	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,19,20
II	Familia	40,182	6,13,17,18,19
III	Tiempo	47,806	10,11,12
IV	Atención al alumno/a	54,684	5,9,16
V	Calidad	60,752	17
VI	Rendimiento	66,406	13,18

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

-Escala “Educación Inclusiva”. Análisis de varianza explicada y acumulada, así como determinación de factores y distribución de ítems atendiendo al mayor nivel de saturación por factores.

Factor	Denominación	% de la varianza acumulada	Ítems integrados en cada factor del cuestionario.
I	Dificultades aprendizaje	33,669	2,6,7,8,9,11,13,15
II	Formación	43,543	4,5,12,18,19
III	Inclusión-Integración	51,882	1,2,3,7,17
IV	Ventajas discapacidad	59,256	5,8,10,12,16
V	Desarrollo valores	65,852	3,9,12,13,14,19

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

-Escala “Comunidades de Aprendizaje”. Análisis de varianza explicada y acumulada, así como determinación de factores y distribución de ítems atendiendo al mayor nivel de saturación por factores.

Factor	Denominación	% de la varianza acumulada	Ítems integrados en cada factor del cuestionario.
I	Contexto enseñanza-aprendizaje	37,178	2,3,10,12,14,18,20
II	Proceso de enseñanza-aprendizaje	47,784	1,5,7,9,12,15,19
III	Aprendizaje para la vida	56,104	1,5,11,12,13,14
IV	Capacidad de aprendizaje	63,228	6,8
V	Capacidad crítica	69,256	13,16,17

Fuente: elaboración propia.

2005). El análisis factorial es un modelo estadístico que representa las relaciones entre un conjunto de variables.

Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) plantean que estas relaciones pueden explicarse a partir de una serie de variables no observables (latentes) denominadas factores, siendo el número de factores substancialmente menor que el de variables. Es decir, el análisis factorial tiene como objetivo la descripción de las relaciones de una serie de variables, gracias a la formación de un número menor de otras variables comunes a las primeras, definibles matemáticamente (factores).

El Análisis Factorial puede ser exploratorio o confirmatorio, en nuestro caso es exploratorio porque no conocemos a priori el número de factores. Para realizar este análisis se ha empleado el programa informático de estadística SPSS v22 para Windows. El registro de los datos, su codificación digital y el tratamiento estadístico se realizó con la ayuda de dicho programa informático. Un requisito importante para que tenga sentido el análisis factorial es que las variables estén altamente correlacionadas. Para verificar esta condición se ha empleado el programa SPSS, y más concretamente la “Prueba de esfericidad de Barlett” y la “Medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)”. El valor de KMO de las tres escalas está comprendido entre 0,6 y 1 por lo que pudimos realizar el análisis factorial de las mismas. Destacamos, a modo de ejemplo, en las tres escalas el análisis de varianza explicada y acumulada.

.Fiabilidad.

La fiabilidad se determinó calculando el alfa de Cronbach. Siguiendo a George y Mallery (2003) El coeficiente del Alpha de Cronbach muestra una alta consistencia interna del conjunto de las 25 variables de

cada escala. La media obtenida de las tres alphas presenta un valor de $\alpha = .954$, siendo excelente.

Procedimiento.

Los análisis estadísticos realizados con los datos de escalas fueron llevados a cabo con el programa estadístico SPSS para Windows y comprendieron, por una parte, un análisis univariado de recuento de frecuencias absolutas y porcentajes, y, por otra, una correlación no paramétrica Rho de Spearman.

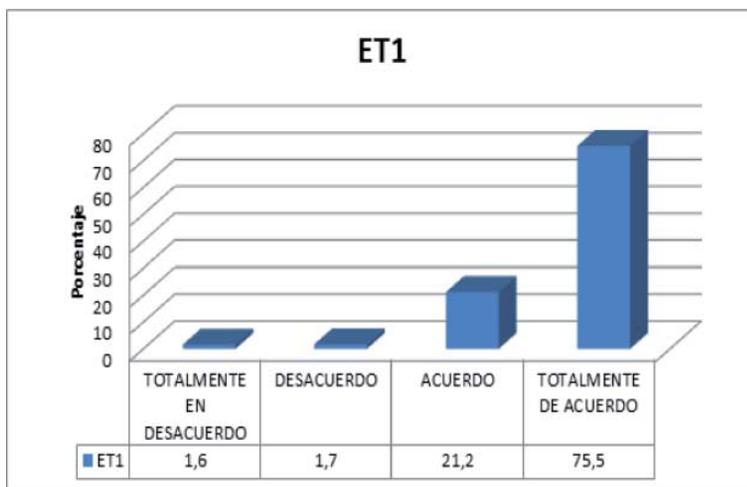
Resultados.

A continuación vamos a mostrar algunos de los resultados obtenidos en las diferentes escalas. El estudio se realiza de acuerdo con los objetivos investigados y sus respectivas dimensiones.

-Analizar la percepción que los profesores tienen con respecto de la escuela de tiempo integral en centros educativos del interior.

1.-Una escuela integral es un recurso para el sistema educativo.

Gráfico 1. ET1.

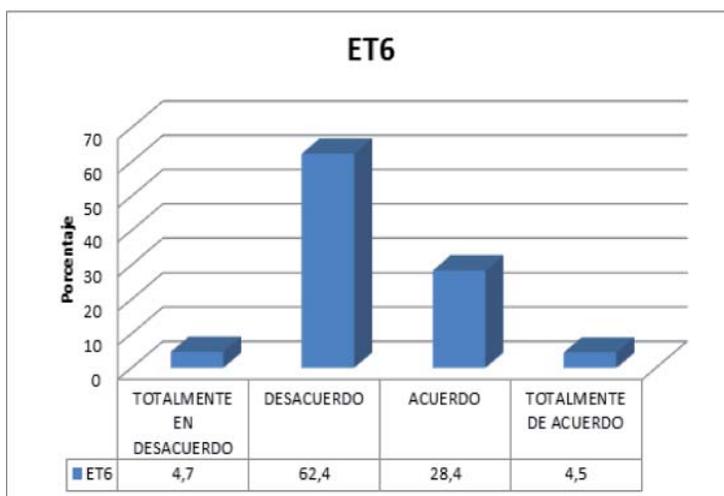


Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está totalmente de acuerdo en que la escuela integral es un recurso para el sistema educativo.

6.-Las escuelas integrales presentan ventajas con respecto a la planificación temporal al disponer de más tiempo.

Gráfico 2.ET6

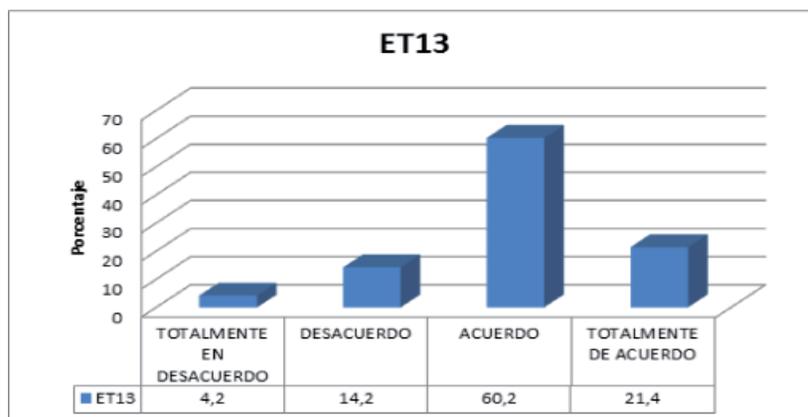


Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está en desacuerdo con que disponer de mayor tiempo de clase repercute de forma positiva en el rendimiento de los alumnos.

13.- Considera usted que el disponer de mayor tiempo de clase repercute en el rendimiento de sus alumnos.

Gráfico 16.ET13



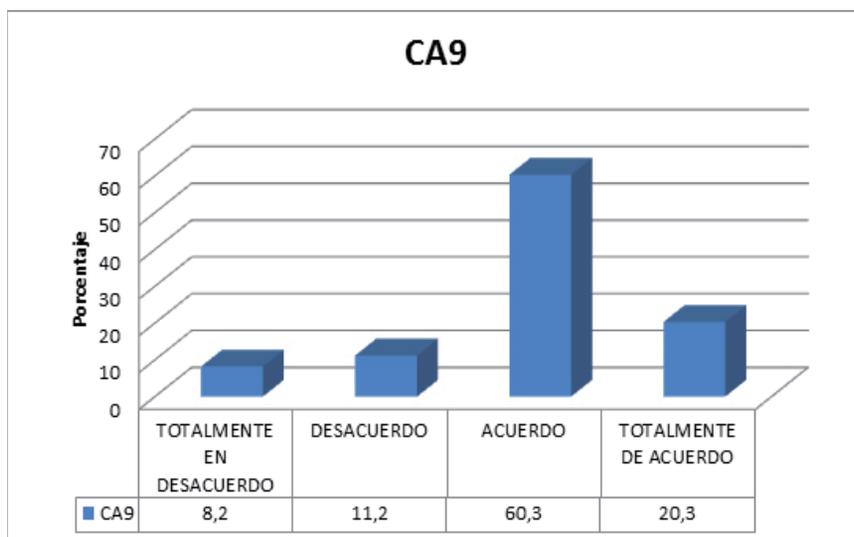
Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está de acuerdo con que disponer de mayor tiempo de clase repercute de forma positiva en el rendimiento de los alumnos.

- Analizar la percepción que los profesores tienen con respecto de las comunidades de aprendizaje en el interior.

9.-El papel del profesor ha de ser el de guiar desde el diálogo y la interrelación con los otros, ya sean adultos o los iguales.

Gráfico 4.CA9.

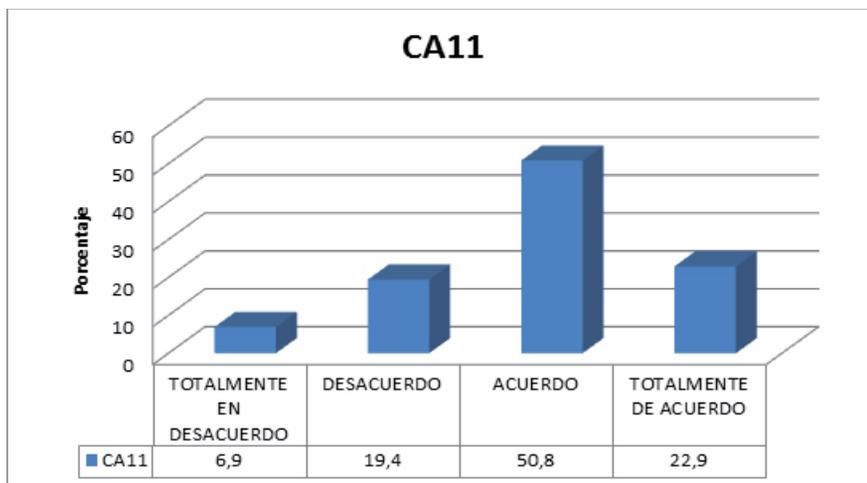


Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está de acuerdo en que el papel del profesor ha de ser el de guiar desde el diálogo y la interrelación con los otros.

11.-El aprendizaje no depende tanto de lo que ocurra en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que los alumnos intervienen.

Gráfico 5.CA11.

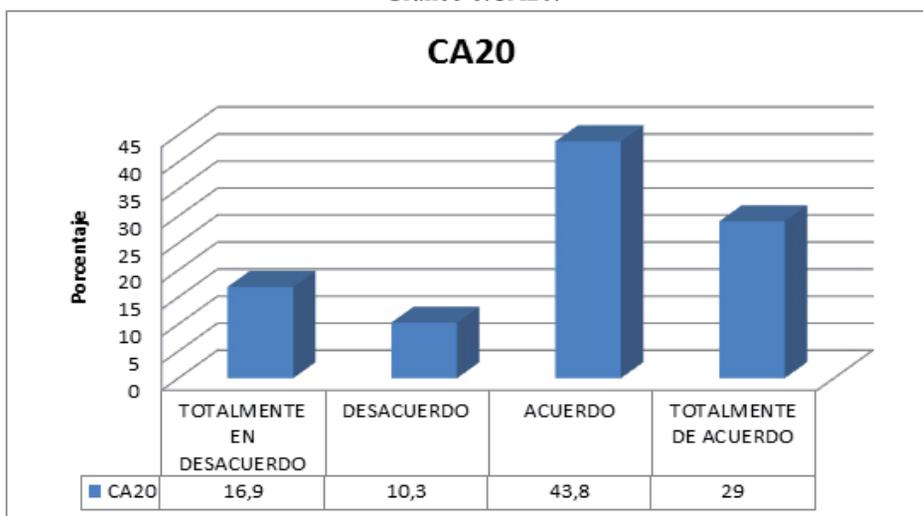


Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está de acuerdo en que el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurra en el aula como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que los alumnos intervienen.

20.-Los objetivos de aprendizaje de un aula deben ser construidos con los alumnos y emerger de las actividades y preguntas que surgen mientras llevan sus investigaciones.

Gráfico 6.CA20.



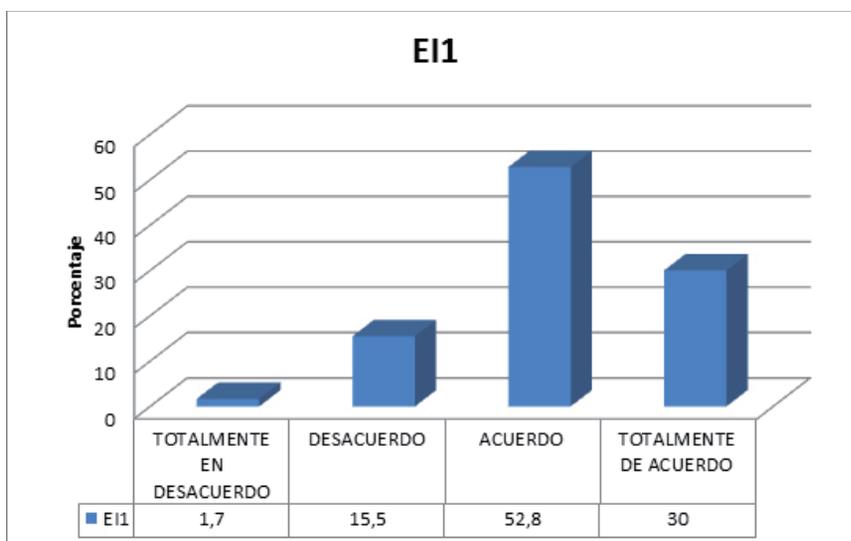
Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está de acuerdo en que los objetivos de aprendizaje deben ser construidos con los alumnos.

- Analizar la percepción que los profesores tienen con respecto de la educación inclusiva en el interior.

1.-Educación especial y educación inclusiva son conceptos diferentes.

Gráfico 7.EI1.

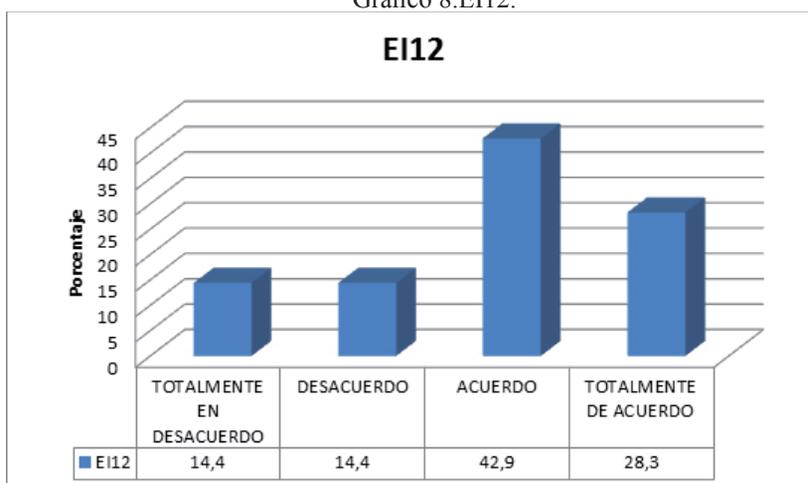


Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está de acuerdo en que educación especial y educación inclusiva son conceptos diferentes.

12.-Incluir a un alumno con discapacidad es colocarlo en un aula físicamente como los demás alumnos sin discapacidad.

Gráfico 8.EI12.

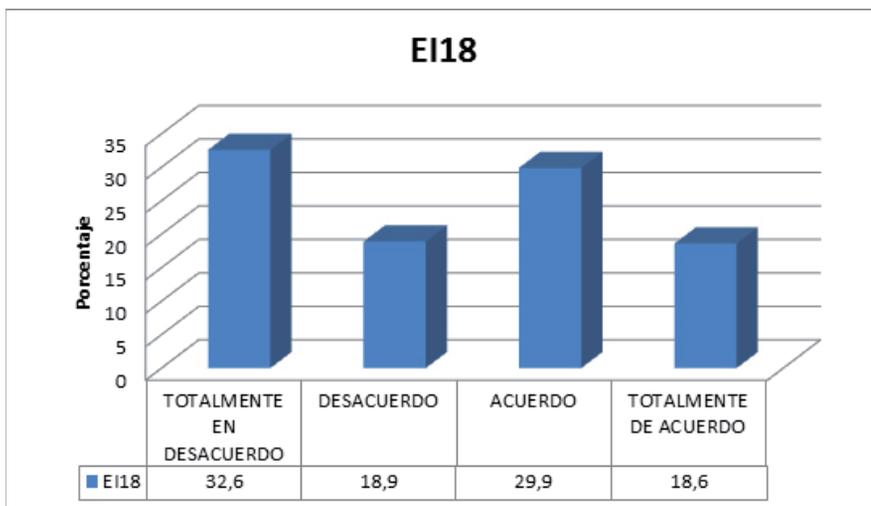


Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está de acuerdo en que incluir a un alumno con discapacidad es colocarlo en un aula físicamente como los demás alumnos sin discapacidad.

18.-Como profesor tengo la formación suficiente para atender alumnos de educación especial.

Gráfico 9.EI18.

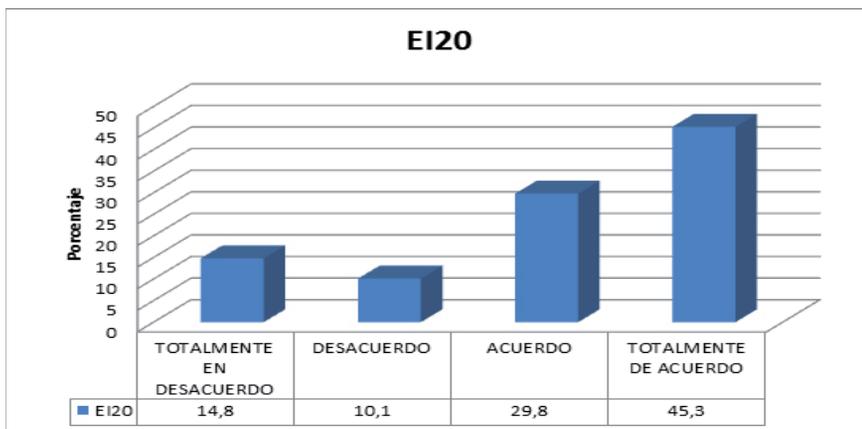


Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está totalmente en desacuerdo con que el profesor tenga la formación suficiente para atender a los alumnos de educación especial.

20.-Los alumnos de educación especial deberían estar en centros especializados.

Gráfico 10.EI20.



Fuente propia.

La mayoría de profesores encuestados está totalmente de acuerdo con que los alumnos de educación especial deberían estar en centros especializados

Discusión de resultados.

En la primera parte de la investigación se realizó un recorrido por los tres términos fundamentales de estudio: escuela de tiempo integral, inclusión y comunidades de aprendizaje. Es de destacar la falta de información que sobre escuela de tiempo integral existe, siendo realmente difícil buscar las fuentes epistemológicas de este concepto. Resulta llamativo, sin embargo, el auge que este concepto está tomando en países como México y Brasil, y que, a pesar de ello, apenas si hay unas pocas publicaciones sobre su filosofía, corrientes principales o fundamentos clave.

Respecto del término inclusión, esta investigación ha permitido apreciar la falta de información que el profesorado tiene sobre la distinción entre inclusión e integración, siendo en la actualidad un término muy usado y siempre presente en cualquier escrito, jornada o congreso, pero que en la mayoría de las veces es solo una sustitución del término integración por inclusión, y pocas veces un cambio de filosofía y de aprender a “mirar” con “ojos inclusivos” y no integradores. En lo que respecta a comunidades de aprendizaje es de destacar lo interesante de la propuesta y que motivó que la investigación se enfocara hacia este concepto.

En la primera escala (escuela de tiempo integral) el análisis de varianza explicada y acumulada permite establecer seis factores clave que serán la guía para analizar la percepción que los profesores tienen sobre la escuela de tiempo integral: recurso educativo, familia, tiempo, atención al alumno/a, calidad y rendimiento. Analizando la escala correspondiente y revisando el análisis de frecuencias que hemos realizando, podemos concluir que la media de profesores percibe la escuela de tiempo integral como

un hecho positivo, salvo en lo que respecta a la planificación y la relación familia-escuela.

En líneas generales los profesores piensan que la escuela de tiempo integral es un recurso muy positivo para el sistema educativo; piensan que la atención que se presta a los alumnos es positiva, al igual que el tener más tiempo para las tareas escolares y la atención a los alumnos, siendo también este tipo de escuela un factor para el éxito futuro de los alumnos, sintiendo los profesores un grado positivo de satisfacción por trabajar en las escuelas de tiempo integral. La relación familia-escuela se percibe como muy negativa, y de forma negativa las tutorías que se realizan así como el hecho de tener más tiempo que tiene que ser planificado.

Respecto de la segunda escala (educación inclusiva), el análisis de varianza explicada y acumulada permite establecer cinco factores clave que serán la guía para analizar la percepción que los profesores tienen sobre la educación inclusiva: dificultades de aprendizaje, formación, inclusión-integración, ventajas de la discapacidad y desarrollo de valores.

Analizando la escala y revisando el análisis de frecuencias, se puede decir que la media de profesores está de acuerdo con que los alumnos/as con discapacidad presentan dificultades de aprendizaje; están de acuerdo en que la discapacidad presenta una ventaja en los centros educativos al igual que potencian el desarrollo de valores entre los alumnos sin discapacidad. La media de profesores está en desacuerdo en que el profesor tiene formación suficiente para dar respuesta al alumnado con dificultades, mostrando su desacuerdo en que tengan recursos suficientes para atender a los alumnos con discapacidad. Con todo esto, la percepción que el profesor tiene sobre la

educación inclusiva es positiva, no obstante, a pesar de esta percepción la media del profesorado piensa que el alumnado con discapacidad debería estar en un centro especializado, lo que contradice la filosofía de la inclusión.

En la tercera escala (comunidad de aprendizaje), el análisis de varianza explicada y acumulada permite establecer cinco factores clave que serán la guía para analizar la percepción que los profesores tienen sobre las comunidades de aprendizaje: contexto y proceso de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje orientado a la vida, capacidad de aprendizaje y desarrollo de capacidad crítica en el alumnado. Analizando la escala y revisando el análisis de frecuencias, podemos concluir que la media de profesores percibe de forma positiva las comunidades de aprendizaje, aunque en el interior de Brasil no existen centros educativos declarados como “comunidades de aprendizaje”, según la escala administrada la filosofía subyacente a las comunidades de aprendizaje parece estar presente en el pensamiento del profesor.

Hemos constatado que la media de profesores está de acuerdo en la utilización de material práctico, la utilización de contextos naturales, el desarrollo de actividades que impliquen orden y felicidad, además de enseñar para defenderse en la vida. La media de profesores muestra su acuerdo con el concepto de aprendizaje significativo, así como que el papel del profesor ha de ser el de guiar desde el diálogo y la interrelación con los otros, también muestran su acuerdo en que la educación se planifica para el colectivo, que el aula es el espacio en que todas las personas pueden enseñar y aprender, que hay que enseñar al alumnado la capacidad crítica y que los objetivos de aprendizaje deben ser construidos con los alumnos. Respecto a enseñar a los alumnos el sentimiento de que el fracaso es aceptable

muestran su desacuerdo, podemos constatar la percepción positiva que el profesorado tiene sobre las escuelas de tiempo integral, la educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje. Realmente los profesores están de acuerdo con el aumento de tiempo escolar, con la inclusión y con un trabajo de tipo comunitario. El aumento del tiempo de atención que se presta a los alumnos es mayor en las escuelas de tiempo integral que en las normales, siendo éste factor clave en la atención a las necesidades educativas especiales, es pues un factor clave en la inclusión. Se percibe que la formación del alumno es de más calidad en las escuelas de tiempo integral que en el resto, así como grado de satisfacción del profesor cuestiones positiva para una escuela inclusiva.

Hemos podido mostrar en la escala de comunidades de aprendizaje, que sin existir esta experiencia en ninguno de nuestros centros educativos, los profesores ven de forma positiva la metodología y filosofía de la comunidad de aprendizaje. Como ya vimos en el marco teórico las comunidades de aprendizaje son un buen elemento para transformar la escuela actual en inclusiva. Con todo lo dicho se puede afirmar que las escuelas de tiempo integral son un recurso positivo para la educación inclusiva, manteniendo una relación clara con las comunidades de aprendizaje. No obstante, también se observa que el profesorado no tiene muy clara la diferencia entre integración e inclusión, al igual que tampoco tienen los conocimientos para una adecuada planificación del tiempo extra que la escuela de tiempo integral supone. De igual forma muestran su preocupación por la relación familia-escuela al igual que la enseñanza de ciertos aspectos emocionales. Con todo podemos apreciar que siendo las escuelas de tiempo integral un recurso para la educación inclusiva, desde un enfoque de comunidad

de aprendizaje, se hace necesario un plan de formación del profesorado que permita una percepción plenamente positiva de lo que la inclusión supone en los centros educativos.

Con todo esto, se optó por realizar un análisis más profundo de los ítems de las escalas. La construcción de las escalas se realizó teniendo especial cuidado en la estructura y valoración pues pretendíamos hacer un análisis correlacional bivariado de las tres escalas en su conjunto. Este análisis se realizó desde la perspectiva de los ítems de la escala de tiempo integral correlacionándolos (Rho de Spearman) con los ítems de la escala de educación inclusiva y finalmente con la de comunidades de aprendizaje.

El objeto de este análisis correlacional es no sólo reafirmar las conclusiones ya mostradas, sino obtener conclusiones relevantes para la construcción de un futuro programa de formación. Concluimos diciendo que los profesores que están de acuerdo con que la escuela integral es un recurso para el sistema educativo, están significativamente de acuerdo con que los alumnos con discapacidad intelectual, auditiva y autismo tienen problemas para enfrentarse a los aprendizajes escolares. También muestran su acuerdo de forma significativa con que el aprendizaje de cero a seis años es la base de futuros aprendizajes, siendo el aprendizaje significativo fundamental para una educación de calidad, el profesor guía desde el diálogo y la interrelación con los otros, en un aula en que todas las personas pueden enseñar y aprender. Los profesores que piensan que las escuelas integrales presentan ventajas con respecto a las demás, con respecto a la planificación temporal, correlaciona significativamente con la idea de que la educación especial tiene más ventajas que inconvenientes, y a la vez con que la educación se planifica para el colectivo, necesitando los alumnos aprender

a respetar las diferencias y las contribuciones de los otros. Los profesores que consideran que el disponer de mayor tiempo de clase repercute en el rendimiento de sus alumnos, correlaciona significativamente con la idea de que la educación especial favorece el desarrollo en los alumnos de actitudes tolerantes y respetuosas, así como que la educación se planifica para el colectivo. Los profesores que creen que las escuelas integrales presentan ventajas respecto al futuro éxito de sus alumnos, correlaciona con la idea de que una minusvalía es una situación de desventaja, así como que la educación debe basarse en un grupo de personas que aprende en común.

Revisando la correlación entre ítems podemos constatar cómo la percepción que tiene el profesor sobre la escuela de tiempo integral correlaciona significativamente con la educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje, lo cual da fuerza a los análisis antes expuestos. Por otro lado, hemos realizado un estudio de los ítems que tienen una correlación menor. Así, podemos decir que la familia en las escuelas integrales, correlaciona de forma significativa con el ítem de educación inclusiva que hace referencia a que la educación especial favorece el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas, sin embargo la correlación es débil con los ítem de comunidades de aprendizaje que hacen referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que la educación debe basarse en un grupo de personas que aprende en común, debiendo ser la correlación significativa.

Conclusión.

El análisis de los resultados obtenidos en relación con la revisión bibliográfica realizada nos permite vislumbrar algunos alcances del objetivo de investigación que es analizar la percepción que los profesores,

de una ciudad del interior de Brasil tienen respecto de la escuela de tiempo integral, inclusión y comunidades de aprendizaje.

En primer lugar podemos establecer los factores de las variables de investigación, así los factores que determinan la percepción de una escuela de tiempo integral (recurso educativo, familia, tiempo, atención al alumno/a, calidad y rendimiento), los factores de la educación inclusiva (dificultades de aprendizaje, formación, inclusión-integración, ventajas de la discapacidad y desarrollo de valores) y los factores de las comunidades de aprendizaje (contexto y proceso de enseñanza-aprendizaje, aprendizaje orientado a la vida, capacidad de aprendizaje y desarrollo de la capacidad crítica en el alumnado), pueden ser ejes clave en futuros programas de formación.

Por otro lado, en relación con la escuela de tiempo integral y confrontando la revisión teórica con los datos arrojados por la investigación, hay mitos e ideas que deben ser revisadas, así por ejemplo, podemos decir que la escuela de tiempo integral, que supone una mayor tiempo de alumnos y profesores en los centros educativos, no es algo negativo, al contrario, el tiempo integral con su correspondiente ampliación de jornada escolar diaria es percibido por profesores, familias y alumnos de forma positiva, es un recurso importante para todo sistema educativo, siempre y cuando, la gestión del tiempo sea eficiente y práctica, como dice Bello y otros (2017) la escuela de tiempo integral nos lleva a buscar una equidad y calidad de la educación básica, además de una ampliación de la jornada escolar desde una perspectiva integral.

La realidad de la escuela básica brasileña se configura como un gran obstáculo, en la visión de los propios agentes escolares, en la implementación de una propuesta inclusiva,

no obstante, hay esperanza. Es de destacar que inclusión e integración ya son términos diferenciados por los profesores, aunque en la práctica se sigue entendiendo inclusión como situar físicamente a las personas con discapacidad en lugar de cambiar la forma de mirar integradora por otra inclusiva, pero el camino ya está trazado.

Cuando hablamos de comunidades de aprendizaje, realmente hablamos de una transformación en las escuelas, hemos podido constatar la percepción de que el profesor ha de guiar desde el diálogo y la interacción la acción educativa. El aprendizaje no depende tanto de lo que ocurra en el aula, sino de las interacciones que se establecen en todos los contextos en que están los alumnos.

En esta investigación partimos de la pregunta de si las escuelas de tiempo integral son un recurso para la educación inclusiva y del objetivo analizar la percepción que los profesores, de una ciudad del interior de Brasil tienen respecto de la escuela de tiempo integral, inclusión y comunidades de aprendizaje, en respuesta a esto, y para finalizar, podemos decir, apoyándonos en el estudio del análisis de correlación, que la escuela de tiempo integral es un recurso para la educación inclusiva pero con un enfoque de comunidad de aprendizaje. Esta triada debe estar centrada en los factores antes expuestos y que configuran los ejes de un programa de formación inclusivo para escuelas de tiempo integral desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje, y que en la práctica educativa deberán tener muy en cuenta la relación que se produce entre tiempo escolar, familia, inclusión y tiempo integral para configurar una verdadera comunidad de aprendizaje.

Autores: (viene pág.117)

**Doctor en Pedagogía (2001). Número y tipos de publicaciones: libros y capítulos de libro: 450

producciones. Número de tesis asesoradas: 20, tesis y tesis de maestría. Líneas de investigación: educación inclusiva, neurociencia aplicada a la inclusión educativa, logopedia, transculturalidad y tecnologías aplicadas a la educación. E-mail: antonio.hernandez@ujaen.es

Referencias bibliográficas:

- AA.VV. 2009. Comunidades de aprendizaje en Brasil. *Innovación Educativa*.187.
- Ainscow M. y West M. 2008. Mejorando las escuelas urbanas. Madrid: Narcea.
- Ainscow M. 2001. Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para la mejorar las instituciones escolares Madrid: Narcea.
- Aranha M.L. y Martins M. 2002. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna.
- Arnaiz P. 1996. Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz P. 1997. Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (Ed.). 10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro (pp.313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz P. 2003. Educación Inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz P. 2005. Atención a la Diversidad. Programación curricular. Costa rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arroyo González M.J. 2017. La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*. Recuperado de: <<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/186/180>>.
- Azevedo J. M. 2004. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados.
- Azpiazu V. y Delgado V. 2018. Comunidades de aprendizaje en Burgos y provincia: el modelo de escuela que soñamos. Trabajo de grado no publicado, <http://hdl.handle.net/10259/4714>
- Barba R., González G. y Martínez S. 2018. El papel de una maestra en la inclusión de una alumna sordociega en la comunidad educativa. *Educación*, Vol.54, nº 1.
- Bautista R. 1993. Necesidades educativas especiales. Málaga: Aljibe.
- Bello D., Da Silva J.S., Da Costa, L.M. y Da Silva E. 2017. Regime de colaboraçao e educaçao em tempo integral no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, Vol. 47, nº 164, págs. 540-561.
- Bisquerra R. 1989. Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica. Barcelona: Ceac.
- Bisquerra R. y Álvarez M. 2006. Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Cispraxis. Madrid.
- Booth T. y Ainscow M. (Eds.). 1998. From Them To Us: An International Study of Inclusion in Education. London: Routledge.
- Bostwick G.J. y Kyte N.S. 2005. Measurement social Word. Research and evaluation quantitative and qualitative approach. New York: Oxford University.
- Bunch G. 2008. Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Educación Inclusiva*, 1: 77-89
- Carro A., Lima J.A. y Carrasco M.E. 2018. Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Educare*, Vol. 22(1), pág. 1-30.
- Cavaliere A.M.V. (Orgs). 2002. Educação Brasileira e(m) Tempo integral. Rio de Janeiro: Vozes.
- Colás P. y Buendía L. 1992. Investigación educativa. Sevilla: Alfar.

- CONAE 2009. Conferência Nacional de Educação. Etapa Municipal Sapucaia do Sul. Junho de 2009. <http://www.educacaoniteroi.com.br/CONAE/>
- Dyson A. 2001. Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En Verdugo M. A. y Jordán de Urríes F. (Eds.): Apoyos, autodeterminación y calidad de vida, (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Cuomo N., Imola A. 2011. La pedagogia speciale nella sua azione educativa in contesti di inclusão. *Innovación educativa*, nº 21, págs. 75-90.
- Eboli T. 2000. Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Gryphus.
- Echeita G. 2006. Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Elboj C. Puigdemívol I. Soler M. y Valls R. 2002. Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. **Barcelona**: Graó.
- Ferrando P.J. y Anguiano-Carrasco C. 2010. El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 2010, vol. 31(1), pp.18-33
- Flecha R., García C. 2001. Aportaciones Libertarias a las Comunidades de Aprendizaje. La Transformación de las Escuelas en Comunidades de Aprendizaje. *Aula Libre*, 73, 28–29.
- Flecha R. y Larena R. 2008. Comunidades de aprendizaje. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Freire P. 1970. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García L., Fernández S. 2008. Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Energética*, 29(2), 46-50.
- García Yeste C; Lastikka A.y Petreñas Caballero C. 2017. Comunidades de Aprendizaje. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Recuperado de: < <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113030>>.
- George D., Mallery P. 2003. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update. Boston: Allyn & Bacon.
- Habermas J. 1987. Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social. Madrid: Tecnos.
- Imbernón F. 2001. Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*. 2001, 43: 57-
- Iraossi G. 2006. The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents. Washington, D. C.: The World Bank.
- Justino E.F. y Afrânio P. 2017. Programa mais educação: diálogos partindo da percepção de pais de estudantes de uma comunidade rural. *Revista brasileira de educação do campo*. Vol 2, nº1.
- Lickona T. 1988. Educating the moral child. *Principal*, 68, 2, pp. 6-10.
- López A. 2008. La moderación de la habilidad diagnóstico patológico desde el enfoque histórico cultural para la asignatura Patología Veterinaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 13(5), 51-71.
- Lúdke M., André M. 1986. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Malla F., Zabala I. 1978. La previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi. *Estudios Empresariales*, 39, 13-24.
- Marcelín M.A., Díaz E.M. y Lara F. 2018. La calidad educativa desde la perspectiva de la inclusión. *Atenas*, Vol.1, nº 41, págs. 131-146.
- Maurício L.V. 2002. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio

- de Janeiro: no campo da produção escrita. In: Coelho, L.M.C.C., Cavaliere, A.M.V. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Mejía E. 2005. *Metodología de la investigación científica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Mena E. 2017. *Convivencia escolar para el aprendizaje y el buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto*. *Cultura educación y sociedad*, Vol. 8, nº2
- Mengual S. 2011. *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en educación Superior* (Doctoral thesis, Universidad de Alicante).
- Osegueda C.F. y otros. 2017. *La educación inclusiva en El Salvador en las relaciones de género*. *Revista Entorno*, nº 64, págs. 41-48.
- Parrilla A. 2007. *El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos*. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Pérez Ferra M. 2009. *La Europa del conocimiento, un referente axiológico para la Universidad*, en A. Medina, M. Sevillano, M. L. y Torre, S. de la (Coordinadores). *Una universidad para el siglo XXI*. Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Madrid: Universitas.
- Ramos J.L. 2008. *Reformas, investigación, innovación y calidad educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-12.
- Reis M.C. 2016. *Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos*. *Cadernos de pesquisa*, V. 46, nº 161, págs. 756-782.
- Romero S.J., González I., García A. y Lozano A. 2018. *Herramientas tecnológicas para una educación inclusiva*. CEF, nº 9, págs.. 83-112
- Santana J. y Leoncio M.L. 2017. *Pedagogia da alternância: teoria e prática na construção de conhecimento*. *Observatorio*, Vol.3, nº 4.
- Stainback W., Stainback S. y Moravee J. 1999. *Un currículo para crear aulas inclusivas*. En S. Stainback; W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid: Narcea.
- Stainback S. y Stainback W. (Eds.) 1999. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Tezanos A. 1989. *La formación de educadores y la calidad de la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, nº 14 y 15.
- UNESCO 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO
- Villa R.A. y Thousand J.S. 1995. *The Rationales for Creating Inclusive Schools*. In R.A. Villa and J.S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 28-44). Alexandria: ASCD.
- Yus R. 2002. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.