



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Facultade de Ciencias da Saúde

Grado en Terapia Ocupacional

Curso académico 2018-2019

TRABALLO DE FIN DE GRADO

**Exploración do significado outorgado á
educación, á inclusión e á Terapia
Ocupacional dende a perspectiva do
profesorado de escolas do ámbito rural da
provincia de A Coruña**

María Espiño Albela

Xuño de 2019

DIRECTORA.

Betania Groba González. Terapeuta Ocupacional. Profesora da Facultade de Ciencias da Saúde, Universidade da Coruña. Membro do Grupo de investigación en Tecnoloxía ApLicada á Investigación en Ocupación, Igualdade e Saúde (TALIONIS) da Universidade da Coruña.

RESUMEN

Introdución: A educación é unha das ocupacións máis importantes durante a infancia e está contemplada como un dos dereitos dos seres humanos, polo que debe ser obrigatoria, gratuíta e para todos. Existe evidencia sobre o papel da Terapia Ocupacional no ámbito educativo, pero a nivel nacional son moi poucos os terapeutas ocupacionais que se encontran traballando en colexios.

Obxectivo: Explorar e coñecer o significado outorgado á educación, á inclusión e á Terapia Ocupacional dende a perspectiva do profesorado de escolas do ámbito rural da provincia de A Coruña.

Metodoloxía: Empregouse unha metodoloxía cualitativa, na cal se utilizou a entrevista semiestructurada, o caderno de campo e a observación como técnicas de recollida de información. Os participantes da investigación foron o profesorado de dous centros educativos do ámbito rural da provincia de A Coruña.

Resultados: Emerxeron as seguintes categorías que explican o fenómeno de estudo: Educación: percepción negativa do sistema educativo e desafíos de futuro; Inclusión educativa: utopía vs realidade; A diversidade como un problema na escola; Familia e escola: deshumanización dos procesos compartidos; Beneficios das escolas do entorno rural; Perspectiva dicotómica sobre a Terapia Ocupacional na escola: descoñecemento e alternativa como apoio ao profesorado.

Discusión e conclusións: Móstrase unha evidencia clara sobre o desagrado do profesorado respecto á situación actual da educación. A falta de recursos existente percíbese como un obstáculo para a procura da inclusión. Existe un gran descoñecemento da Terapia Ocupacional, pero concíbese como un apoio para o profesorado.

Palabras clave: Terapia Ocupacional, educación, inclusión, profesores e significado.

Tipo de traballo: traballo de investigación.

RESUMEN

Introducción: La educación es una de las ocupaciones más importantes durante la infancia y está contemplada como uno de los derechos de los seres humanos, por lo que debe ser obligatoria, gratuita y para todos. Existe evidencia sobre el papel de la Terapia Ocupacional en el ámbito educativo, pero a nivel nacional son muy pocos los terapeutas ocupacionales que se encuentran trabajando en colegios.

Objetivo: Explorar y conocer el significado otorgado a la educación, a la inclusión y a la Terapia Ocupacional desde la perspectiva del profesorado de escuelas del ámbito rural de la provincia de A Coruña.

Metodología: Se ha empleado una metodología cualitativa, en la cual se ha utilizado la entrevista semiestructurada, el cuaderno de campo y la observación como técnicas de recogida de información. Los participantes en la investigación ha sido el profesorado de dos centros educativos del ámbito rural de la provincia de A Coruña.

Resultados: Emergieron las siguientes categorías que explican el fenómeno de estudio: Educación: percepción negativa del sistema educativo y desafíos del futuro; Inclusión educativa: utopía vs realidad; La diversidad como un problema en la escuela; Familia y escuela: deshumanización de los procesos compartidos; Beneficios de las escuelas del entorno rural; Perspectiva dicotómica sobre la Terapia Ocupacional en la escuela: desconocimiento y alternativa como apoyo al profesorado.

Discusión y conclusiones: Se muestra una evidencia clara sobre el desagrado del profesorado respecto a la situación actual de la educación. La falta de recursos existente se percibe como un obstáculo para la procura de la inclusión. Existe un gran desconocimiento de la Terapia Ocupacional, pero se concibe como un apoyo para el profesorado.

Palabras clave: Terapia Ocupacional, educación, inclusión y profesores.

Tipo de trabajo: trabajo de investigación.

ABSTRACT

Introduction: Education is one of the most important occupations during childhood and is regarded as one of the rights of human beings, so it should be compulsory, free and for all. There is evidence on the role of Occupational Therapy in the educational field, but at a national level there are very few occupational therapists working in schools.

Aim: To explore and get to know the meaning given to education, inclusion and Occupational Therapy from the perspective of teachers in rural schools in the province of A Coruña.

Methodology: A qualitative methodology was used, in which the semi-structure interview, the field notebook and observation were used as information-gathering techniques. The participants in the research have been the teaching staff of two rural educational centres in the province of A Coruña.

Results: The following categories emerged that explain the study phenomenon: Education: negative perception of the educational system and future challenges; Educational inclusion: utopia vs. reality; Diversity as a problem in the school; Family and school: dehumanization of shared processes; Benefits of rural schools; Dichotomous perspective on Occupational Therapy in the school: ignorance and alternative support for teachers.

Discussion and conclusion: There is clear evidence of teacher dissatisfaction with the current state of education. The lack of existing resources is perceived as an obstacle to the quest for inclusion. There is a great ignorance of Occupational Therapy, but it is conceived as a support for teachers.

Keywords: Occupational Therapy, education, inclusion and teachers.

Essay: research work.

Índice

1.	Introdución.....	7
1.1	Infancia e educación	7
1.2	Terapia ocupacional e educación.....	12
1.3	Xustificación	15
2.	Obxectivos.....	16
2.1	Obxectivo xeral	16
2.2	Obxectivos específicos	16
3.	Metodoloxía.....	17
3.1	Tipo de estudo	17
3.2	Ámbito de estudo	17
3.3	Selección dos participantes do estudo	17
3.4	Características dos informantes.....	18
3.5	Técnicas de recollida de información	20
3.5.1	Entrevista semiestruturada.....	20
3.5.2	Observación	20
3.5.3	Caderno de campo	21
3.6	Material.....	21
3.7	Procedemento e descrición das fases.....	21
3.7.1	Orixe da pregunta de investigación	21
3.7.2	Procura bibliográfica	21
3.7.3	Deseño do traballo de investigación.....	22
3.7.4	Entrada ao campo	22
3.7.5	Desenvolvemento do traballo de campo.....	23
3.7.6	Análise da información recollida.....	23
3.7.7	Elaboración do documento final.....	24

3.8	Consideracións éticas.....	24
4.	Resultados.....	26
4.1	Educación: percepción negativa do sistema educativo e desafíos de futuro...	26
4.2	Inclusión educativa: utopía vs realidade.....	31
4.3	A diversidade como un problema na escola	33
4.4	Familia e escola: deshumanización dos procesos compartidos.....	35
4.5	Beneficios das escolas do entorno rural	39
4.6	Perspectiva dicotómica sobre a Terapia Ocupacional na escola: descoñecemento e alternativa como apoio ao profesorado.....	40
5.	Discusión e conclusións.....	44
5.1	Discusión	44
5.2	Conclusións	48
6.	Agradecementos	50
7.	Bibliografía	51
8.	Apéndices.....	60
	Apéndice I – Listado de abreviaturas.....	60
	Apéndice II – Guión entrevista.....	61
	Apéndice III – Autorización para a realización dun estudo de investigación nunha entidade	62
	Apéndice IV – Folla de información ao participante.....	63
	Apéndice V – Documento de consentimento para a participación no estudo de investigación	67

1. Introducción

1.1 Infancia e educación

A Convención sobre os Dereitos do Neno (2006) define aos nenos e nenas como todo ser humano dende o seu nacemento ata os dezaioito anos de idade e recoñéceos como individuos con dereito pleno ao desenvolvemento físico, social e mental, así como con dereito a expresar libremente as súas opinións⁽¹⁾. Máis concretamente a Organización Mundial da Saúde (OMS)* establece como primeira infancia o período dende o nacemento ata os oito anos de idade, a segunda infancia dende os 9 ata os 12 e finalmente dende os 12 ata os 18, o período da adolescencia⁽²⁾.

A nivel internacional pódense encontrar diferentes documentos nos que se reflicte a importancia da educación. En todos estes se defende que a educación debe ser gratuíta, obrigatoria e para todos/as^(1,3-6).

Actualmente en España a educación réxese pola Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE), a cal é unha modificación da Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (LOE). En esta deféndese que “a educación é un servizo esencial para a comunidade, que debe facer que a educación escolar sexa asumible para todos, sen distinción de ningunha clase, en condicións de igualdade de oportunidades, con garantía de regularidade e continuidade e adaptada progresivamente aos cambios sociais⁽⁷⁾”. No artigo 1 da mencionada lei indícase que o sistema educativo español inspírase entre outros principios na equidade, pola cal se garante a igualdade de oportunidades e de dereitos, xunto a unha educación inclusiva e a accesibilidade universal. Identifícanse ás Administracións Públicas como responsables de dispoñer dos recursos necesarios para poder cumprir o principio da equidade⁽⁷⁾. O réxime educativo en España para os nenos e nenas de cero a doce anos presenta a educación infantil e a educación primaria.

* No Apéndice I preséntase o listado completo de abreviaturas

A LOMCE refírese ao alumnado en situación de vulnerabilidade como alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (NEAE); incluíndo neste ao alumnado con necesidades educativas especiais (NEE), alumnado con dificultades específicas de aprendizaxe, alumnado migrado e alumnado de altas capacidades intelectuais, entre outras posibles situacións⁽⁸⁾.

No artigo 74 da LOE menciónase que seguindo os principios de normalización e inclusión nos casos nos que as necesidades do alumnado non poidan ser atendidas no marco das medidas de atención á diversidade dos centros ordinarios, este terá a posibilidade de flexibilizar a súa educación e escolarizarse nun centro educativo especial^(7,8). A continuación na Figura 1 móstrase a distribución do alumnado matriculado en Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP) e Educación Especial (EE) no curso 2017/2018⁽⁹⁾.

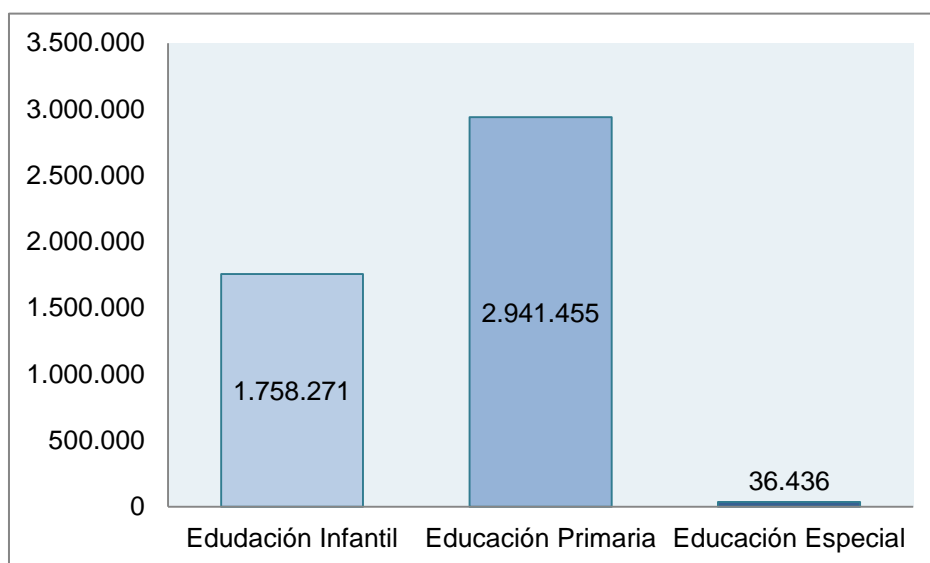


Figura 1 Distribución do alumnado matriculado no curso 2017/2018

Por outra parte móstrase na Figura 2 a distribución do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo nos diferentes tipos de ensinanzas⁽⁹⁾.

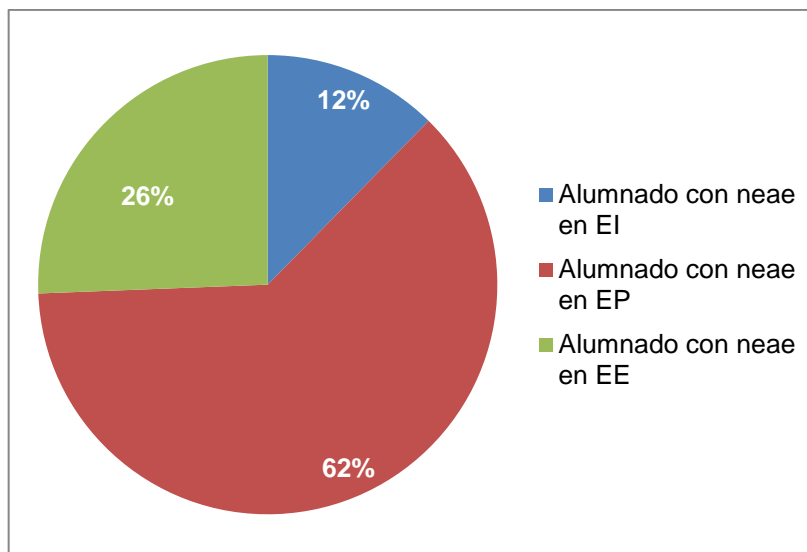


Figura 2 Distribución do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo

En 2016 arredor de tres millóns de persoas presentaron un grado de discapacidade recoñecido igual ou maior ao 33%, dos cales un 5% encóntrase comprendido en idades entre cero e dezasete anos. Esta poboación será susceptible a matricularse nun réxime de educación ordinario clasificándose dentro do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo ou en réxime de educación especial. Dentro do alumnado con NEAE os datos mostran que unha gran porcentaxe son asociadas a presentar discapacidade (intelectual, graves de conducta/personalidade e trastornos xeneralizados do desenvolvemento), seguidos polos alumnos/as con altas capacidades intelectuais, posteriormente polos alumnos/as por integración tardía no sistema educativo e finalmente por outras categorías de necesidades⁽¹⁰⁾.

Do total de nenos e nenas con discapacidade en España no curso 2007/2008 o 97% encontrábase escolarizado, estando un 20% en centros de educación especial, os cales se corresponden co 2% dos centros educativos a nivel nacional. A repartición de oferta educativa existente segundo o tipo de centro móstrase no Figura 3^(9,11).

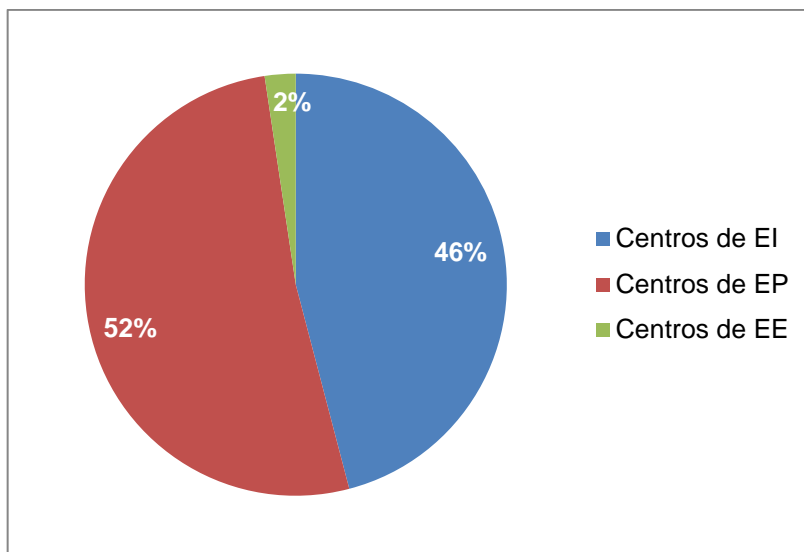


Figura 3 Oferta educativa para o curso 2018/2019

En España, os colexios ordinarios poden estar constituídos en diferentes formatos. Actualmente os máis comúns son os Colexios de Educación Infantil e Primaria (CEIP), nos cales se imparten clases de infantil e primaria; Colexios de Educación Infantil (CEI) e Colexios de Educación Primaria (CEP), nos cales se encontra educación infantil e educación primaria respectivamente; pero tamén existen os Colexios Públicos Integrados (CPI), onde a maiores de infantil e primaria, tamén se encontran os alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), colexios que se corresponden con zonas con menos habitantes. Por último existen outro tipo de escolas, unicamente presentes no ámbito rural, que consisten en pequenas escolas nas que se imparten clases a alumnos/as de infantil e primeiro e segundo de primaria. Actualmente estas escolas a nivel directivo encóntranse unificadas en Colexios Rurais Agrupados (CRA) acorde a zona na que se localicen. As principais diferencias entre uns e outros son o número de alumnado e o entorno no que se localizan⁽¹²⁻¹⁵⁾.

A educación especial mencionada xa aparece definida pola UNESCO en 1977 como a “forma enriquecida de educación tendente a mellorar a vida de aqueles que padecen minusvalías, enriquecida no sentido de recorrer a métodos pedagóxicos modernos e a material técnico adecuado para remediar certo tipo de deficiencias”⁽¹⁶⁾. Ao tratarse dunha creación que

aparece fai máis de corenta anos, existe un número elevado de leis que regulan esta.

Na Táboa I expóñense as principais leis que foron aprobadas para a regulación da educación especial^(17,18).

Táboa I Leis de Educación Especial en España

Lei	Ano	Principio
"Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa"	1970	Escolarización en Centros de Educación Especial dos nenos e nenas " <i>deficientes e inadaptados</i> "
"Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos"	1982	Dereito de todas as persoas a recibir educación
"Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial"	1985	Busca da dignidade na educación
"Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo"	1990	Principios de normalización e de integración
"Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales"	1995	Dereitos do alumnado con necesidades educativas especiais
"Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación"	2002	Igualdade de oportunidades para todos e todas
"Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación"	2006	Busca de igualdade de oportunidades para NEAE en centros ordinarios
"Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa"	2013	Busca da educación inclusiva

A OMS entende por educación inclusiva o “proceso de fortalecer a capacidade do sistema educativo para chegar a todos os educandos, incluídos aqueles con discapacidade⁽²⁾”. Así mesmo a UNESCO entende que a inclusión é un proceso que consiste na identificación e na creación de respostas á diversidade das necesidades de todos os estudantes a través de conseguir a maior participación tanto na aprendizaxe como nas comunidades, buscando reducir a exclusión e discriminación na educación⁽¹⁹⁾. Pero para chegar a isto considérase necesario que o Estado realice máis inversións en “políticas nacionais, locais, persoal capacitado, instalacións accesibles, programas e métodos de ensinanza flexible e recursos educativos⁽²⁾”. Entre o persoal capacitado necesario estarían os terapeutas ocupacionais.

A Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionais (WFOT) presenta un posicionamento onde se compromete a disciplina da Terapia Ocupacional (TO) coa educación inclusiva, considerando o papel do terapeuta ocupacional, pola súa formación e a súa experiencia, necesario nos equipos do sistema educativo para poder potenciar o desempeño ocupacional e a participación do alumnado^(20,21).

1.2 Terapia ocupacional e educación

A Terapia Ocupacional aparece definida pola WFOT como “unha profesión da saúde que se centra no usuario e que se preocupa da promoción da saúde e o benestar a través da ocupación⁽²²⁾”. O obxectivo principal da Terapia Ocupacional é “incrementar a capacidade das persoas para involucrarse nas ocupacións que desexan e necesitan facer, ou que se esperan que fagan⁽²²⁾” mediante o traballo con persoas ou comunidades⁽²²⁾. As ocupacións segundo a WFOT son “o grupo de tarefas e actividades autodirixidas e funcionais nas que unha persoa se compromete ao longo da vida, sendo significativas para a persoa e baseadas nas expectativas sociais e culturais⁽²¹⁾”.

Desta forma o Marco de Traballo para a Práctica de Terapia Ocupacional da American Occupational Therapy Association (AOTA) entende a

educación como unha área da ocupación na que se encontran as “actividades necesarias para a aprendizaxe e a participación no ambiente⁽²³⁾”.

Polo tanto, falando de educación, pódese considerar que nesta área da ocupación tamén se recoñecen actividades importantes como as relacións cos compañeiros, o movemento pola aula, poder acudir a escola, aprender a ler, aprender a escribir, realizar as actividades da aula e xogar no patio, entre outras. Desta forma pódese entender que o papel da Terapia Ocupacional non está vinculado unicamente ao individuo senón tamén ao espazo e as persoas que o rodean, polo que é necesario ter en conta tamén o traballo a través doutros profesionais e sobre o entorno; tanto físico, social, cultural, sensorial como virtual^(19,24).

O rol dos terapeutas ocupacionais na educación é “dar resposta as diversas necesidades do alumnado permitindo, apoiando e promovendo a participación plena e o benestar dos estudantes mediante as súas fortalezas e buscando solucións, reducindo e eliminando limitacións nas actividades de aprendizaxe e as restricións na participación⁽²¹⁾”.

Tamén é importante ter en conta a perspectiva do estudante na que en ocasións “a experiencia social na escola pode ser máis importante que o éxito académico. A motivación, a actitude e a auto-percepción teñen un gran impacto na aprendizaxe⁽¹⁹⁾”.

A colaboración entre todos os profesionais da escola é un compoñente fundamental a hora de establecer un enfoque terapéutico cos alumnos/as e conseguir unha educación inclusiva, incluíndo nestes aos terapeutas ocupacionais^(24,25).

En relación ao tema central deste traballo existe evidencia sobre o papel da TO en educación tanto en outros países como en España. A nivel nacional as publicacións céntranse en ensinar o papel da Terapia Ocupacional en educación^(19,24,26,33). Porén en outros países as investigacións xa estudan como é a relación dos terapeutas ocupacionais co profesorado, ou a percepción das familias de nenos/as de colexios con

terapeutas ocupacionais ou buscan como pode seguir avanzando a Terapia Ocupacional en educación⁽³⁴⁻⁴⁰⁾. Tamén a nivel internacional por parte da WFOT e da AOTA aparecen documentos de defensa da disciplina en educación^(20,21,41,42).

En España pódense encontrar terapeutas ocupacionais traballando na infancia no sector público, estes atópanse nos equipos de atención temperá, podendo ter como exemplo Galicia⁽¹³⁾. Respecto ao sistema educativo existe un número crecente de terapeutas ocupacionais traballando no ámbito educativo a nivel nacional, pero escaso para atender ao alumnado. Conforme menciona Alberto León⁽⁴⁵⁾ no curso 2013/2014 traballaron un total de vinte e oito terapeutas ocupacionais en educación, tendo en conta tanto colexios públicos como privados, dos cales unha parte pertencen ao País Vasco, onde a figura do terapeuta ocupacional encóntrase en educación dende 1982. Na actualidade este dato cambia. Encóntranse nos últimos anos experiencias illadas nas que se inclúe o perfil do terapeuta ocupacional en educación. En Canarias aparece a contratación de trece terapeutas ocupacionais no ano 2014 co Plan Estratéxico de Atención á Diversidade. Por outra parte, en Extremadura, no curso pasado, unha terapeuta ocupacional estivo traballando nun proxecto piloto da Xunta de Extremadura. Desta forma elévase o número total de terapeutas ocupacionais traballando no ámbito educativo a corenta, sabendo que este puido cambiar debido a desaparición dalgunha das prazas mencionadas. A maiores coñécense diferentes experiencias e proxectos pilotos que se levan a cabo mediante o convenio de diferentes asociacións ou centros privados cos centros educativos⁽⁴³⁻⁴⁵⁾.

En canto a Galicia, no ámbito educativo encontramos o documento presentado pola Asociación Galega contra as Enfermidades Neuromusculares (ASEM), onde se presenta unha visión sobre a actualidade do sistema educativo galego e no cal se recolle que a pesar de aparecer nas leis e nos decretos galegos a necesidade de incluír aos alumnos/as con necesidades educativas especiais nos centros

educativos, “xa sexan ordinarios ou de educación especial⁽³³⁾”; en toda a lexislación referente ao tema non aparece recollido a presenza do terapeuta ocupacional dentro dos servizos de orientación educativa e profesional, o que orixina que non exista esta figura no sistema educativo público de Galicia ⁽³³⁾.

A maiores, en Galicia, tras a realización dunha revisión sobre os Traballos de Fin de Grado (TFG) da Facultade de Ciencias da Saúde da Universidade da Coruña en relación ao tema da educación, compróbase que se realizaron algunha revisións bibliográficas e varios proxectos de investigación con propostas dende Terapia Ocupacional. Nun dos proxectos tense en conta a opinión dos mestres/as dun centro concertado de entorno urbano no cal hai un terapeuta ocupacional. Desta forma compróbase que nunca se levou a cabo un traballo de investigación, máis concretamente confírmase que non existen estudos nos que se teñen en conta a opinión do profesorado do ámbito rural⁽⁴⁶⁻⁴⁸⁾.

1.3 Xustificación

Nos parágrafos previos obsérvase o estado actual da Terapia Ocupacional na educación. A situación que se describe crea a oportunidade e demostra a necesidade de continuar evidenciando o rol dos terapeutas ocupacionais nas escolas. Na bibliografía revisada detéctase a falta de información sobre a situación da educación inclusiva no contexto rural e encóntranse estudos nos que se contan experiencias persoais de alumnado, familias e profesorado de colexios nos que contan con terapeutas ocupacionais. Pola contra, non se coñecen investigacións que analicen a situación da educación inclusivas no rural dende a perspectiva do profesorado. Con isto nace a idea da investigación, de forma que se busca o contacto cos mestres e mestras do rural da provincia de A Coruña para coñecer a situación da educación dende a súa perspectiva. Asemade búscase indagar sobre o coñecemento e a opinión existente en educación sobre a Terapia Ocupacional.

2. Obxectivos

2.1 Obxectivo xeral

O obxectivo xeral desta investigación é explorar e coñecer o significado outorgado á educación, á inclusión e á Terapia Ocupacional dende a perspectiva do profesorado de escolas do ámbito rural da provincia de A Coruña.

2.2 Obxectivos específicos

Descibir e analizar a situación actual do sistema educativo e da inclusión en centros ordinarios do ámbito rural dende a perspectiva do profesorado.

Explorar e coñecer as condicións educativas e as experiencias do profesorado ao desempeñar a súa actividade docente con nenos e nenas en situación de vulnerabilidade.

Indagar sobre o coñecemento da Terapia Ocupacional por parte do persoal docente dos centros educativos.

3. Metodoloxía

3.1 Tipo de estudo

O traballo de investigación realizado é un estudo cualitativo, que busca “comprender e interpretar a realidade, os significados e as accións das persoas co obxectivo final de construír coñecementos novos⁽⁴⁹⁾”.

En concreto, trátase dun estudo fenomenolóxico que se caracteriza por ser un enfoque baseado no coñecemento, interpretación é análise das experiencias vividas dos individuos que forman parte do fenómeno estudado. A partir destas experiencias, obtéñense os diferentes significados outorgados ao fenómeno estudado⁽⁴⁹⁾.

3.2 Ámbito de estudo

O ámbito de estudio é a provincia de A Coruña. En concreto, os participantes foron recrutados en dous centros de ensinanza ordinaria do ámbito rural desta provincia.

O estudo levouse a cabo nun Colexio Público Integrado (CPI) e nun Colexio Rural Agrupado (CRA). No primeiro deles impártese educación infantil, educación primaria e ESO. O segundo trátase dunha agrupación de escolas do rural nas que teñen nenos/as de infantil e nenos/as de primeiro e segundo de primaria. Nalgunha das escolas que forman o CRA teñen a todos os nenos e nenas mesturados na mesma aula e noutras están divididos en infantil e primaria en dúas aulas, dependendo do número total do alumnado^(14,50).

3.3 Selección dos participantes do estudo

A selección da mostra realizouse empregando unha mostraxe teórica intencional, mediante a cal se elixiron os participantes de maneira intencionada acorde ao cumprimento dos criterios de inclusión e exclusión.

Este tipo de mostraxe permite seleccionar unha poboación capaz de responder á pregunta de investigación, identificando previamente as

dimensións necesarias para obter unha mostra que nos permita identificar o fenómeno de estudo⁽⁴⁹⁾.

Os criterios de inclusión e exclusión para os participantes son os seguintes:

Criterios de inclusión:

- Ser diplomado ou graduado de Educación Primaria ou en Educación Infantil.
- Levar máis de dous anos traballados no ámbito educativo.
- Traballar durante o curso 2018/2019 nun colexio da provincia de A Coruña localizado no ámbito rural.
- Dar o consentimento para a participación no estudo.

Criterios de exclusión:

- Presentar dificultades de comunicación expresiva e/ou comprensiva que dificulten a realización da entrevista.
- Non dispoñer do tempo necesario para levar a cabo a entrevista.

3.4 Características dos informantes

As persoas participantes foron 20 mestres e mestras docentes en dous colexios do ámbito rural da provincia de A Coruña. Deles un era un home, mentres que as dezanove restantes foron mulleres. A idade de participación está comprendida entre os 29 e os 60, dando como resultado unha media de idade de 44 anos.

Na Táboa II recóllense os datos sobre os participantes neste traballo de investigación.

Táboa II. Información sobre as persoas participantes no traballo

Código	Idade	Anos de experiencia	Titulación
E1	55	34	EI
E2	35	10	EI
E3	45	13	EI
E4	43	20	EI
E5	50	23	EP
E6	43	10	EP
E7	43	22	EP
E8	43	17	EP
E9	56	28	EP
E10	42	20	EP
E11	51	30	EP
E12	40	13	EP
E13	60	36	EP
E14	37	11	EP
E15	35	12	EI
E16	35	10	EP
E17	32	8	EI
E18	49	20	EI
E19	45	20	EP e EI
E20	29	6	EI

NOTA: EI: Educación Infantil; EP: Educación Primaria.

Todos os participantes son titulados en Educación Infantil (n=9) ou Educación Primaria (n=12), cunha media de experiencia docente de 18

anos, comprendida entre os 6 e 36 anos de experiencia. Na Figura 4 aparecen as diferentes especialidades existentes na mostra.

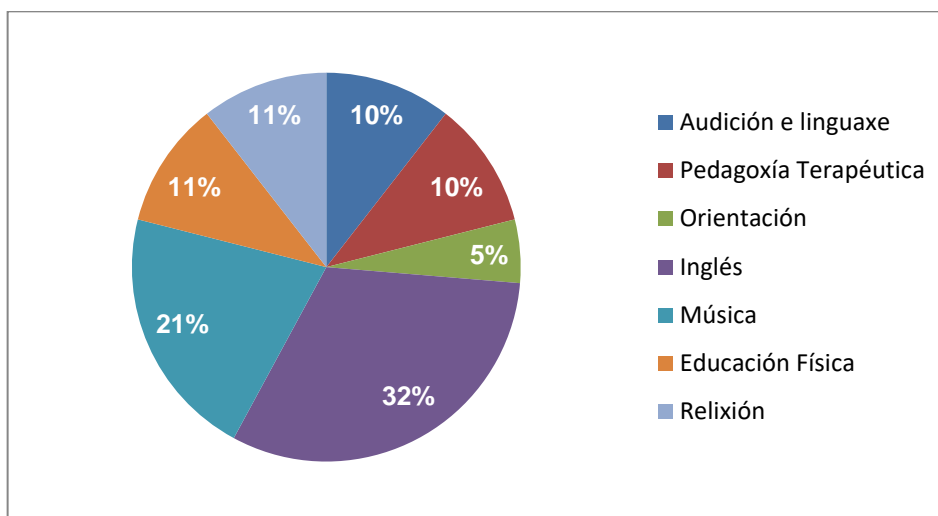


Figura 4 Especialidades dos participantes

3.5 Técnicas de recollida de información

As técnicas de recollida de información empregadas son a entrevista semiestruturada, o caderno de campo e a observación.

3.5.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista é un método de recollida de datos que se caracteriza por ser unha conversa entre varias persoas, o entrevistador e o/os entrevistado/s, que “é dirixida cara as necesidades de información do entrevistador⁽⁴⁹⁾”.

A entrevista foi levada a cabo de forma individual e presencial no contexto escolar, foi deseñada previamente sendo unha entrevista semiestruturada. O guión da entrevista pódese consultar no *Apéndice II*.

Todas as entrevistas foron gravadas en formato de son co obxectivo de poder transcribir literalmente a información contida nas mesmas.

3.5.2 Observación

Mediante a observación principalmente recóllese información sobre a interacción cos participantes, os sentimentos e sobre como se desenvolveu a situación dende a perspectiva do entrevistador.

3.5.3 Caderno de campo

O caderno de campo ten como finalidade rexistrar a información obtida mediante a observación durante a realización das entrevistas, así como calquera dato que poida influír no rexistro de datos⁽⁴⁹⁾.

3.6 Material

O material utilizado para a investigación foi o seguinte:

- Guión da entrevista, para a realización guiada da mesa (*Apéndice II*).
- Caderno de campo, para a toma de anotacións sobre observacións e outros datos relevantes durante a realización da entrevista.
- Gravadora de son.

3.7 Procedemento e descrición das fases

Este traballo de investigación levouse a cabo durante un período de tempo entre outubro de 2018 e xuño de 2019.

3.7.1 Orixe da pregunta de investigación

Debido a realización das prácticas de larga duración da alumna no Servicio de Atención Temperá de A Coruña e tras asistir a unha reunión co profesorado dun dos usuarios, decídese indagar sobre o papel da TO no ámbito educativo e polo tanto xurde así o tema central do TFG.

3.7.2 Procura bibliográfica

Para levar a cabo a procura bibliográfica consultáronse diferentes bases de datos como Pubmed, Eric, Scopus y OTSekeer. Empregáronse tamén outros repositorios como Dialnet, Google Académico e outros recursos e libros do catálogo da Biblioteca Universitaria da Coruña (UDC) e o outros catálogos dispoñibles.

As palabras claves ou termos libres utilizadas para realizar a procura bibliográfica foron: Terapia Ocupacional, educación, escola, percepción e profesores.

Máis concretamente os termos MESH utilizados para as bases de datos en inglés foron: “schools”, “education”, “teacher*”, “school teachers”,

“occupational therapy”, “ocupational Therapists”, “opinion” e “perception”. Estes termos foron combinados mediante os operadores booleanos “AND” e “OR”.

Os límites da procura estiveron relacionadas co idioma dos documentos e coa antigüidade destes, xa que se restrinxiu ao castelán, inglés e portugués, e a un tempo de 10 anos de antigüidade.

3.7.3 Deseño do traballo de investigación

Previo a entrada do campo foi necesario estudar a mostra de interese, en relación ás necesidades da pregunta do estudo e á dispoñibilidade de tempo e espazo.

Tamén se levou a cabo o deseño da entrevista, estudando os posibles temas a tratar e concluíndo a importancia das diferentes preguntas propostas finalmente.

3.7.4 Entrada ao campo

A entrada no campo levouse a cabo tras a elección dos centros educativos aos cales se lle propoñería a participación no estudo.

Para realizar o primeiro contacto enviouse un correo electrónico aos centros de interese no cal se expresaba o obxectivo do traballo e o interese de que os profesores do centro participasen na investigación. Neste correo achegouse o Documento de autorización da realización da investigación nunha entidade (*Apéndice III*), co fin de obter o permiso dos centros educativos para acceder aos posibles participantes; a Folla de información ao participante (*Apéndice IV*), na cal aparece a información necesaria acerca do traballo de investigación; e o Documento de consentimento para a participación no estudo de investigación (*Apéndice V*).

Tras ser aceptada a participación por parte das escolas, estas puxeron en coñecemento de todos os mestres/as a posibilidade de participación no estudo. Unha vez que os mestres/as contestaron sobre o seu interese en participar na investigación a alumna reuniuse con todos eles para realizar

o proceso de consentimento informado e entregarlle a Folla de información ao participante (*Apéndice IV*) e o Documento de consentimento para a participación no estudo de investigación (*Apéndice V*). Da mesma forma fíxose unha explicación en detalle do estudo e resolvéronse as diferentes dúbidas que puideron aparecer.

Unha vez cubertos os documentos de consentimento para a participación no estudo de investigación, pediúselles que apuntaran nunha folla a súa dispoñibilidade horaria para a realización da entrevista, para finalmente ser citados nun día e hora concreta pola investigadora.

3.7.5 Desenvolvemento do traballo de campo

Nun período de tres semanas leváronse a cabo todas as entrevistas axustándose aos horarios de dispoñibilidade dos mestres/as. Fíxéronse de maneira intercalada entre os dous centros. Cos mestres/as do CPI leváronse a cabo nas instalacións deste e no CRA a alumna desprazouse polas diferentes escolas dependendo da localización da persoa entrevistada.

3.7.6 Análise da información recollida

Coa realización das entrevistas obtívose a información necesaria para obter os resultados do estudo. Nun período de tres semanas, a medida que se foron gravando as entrevistas fóronse transcribindo de forma literal.

Para preservar a protección de datos da mostra foi necesario anonimizar a información. Para isto, procedeuse a eliminar os nomes de persoas, lugares ou calquera información que permitira a identificación das persoas participantes. Tamén se levou a cabo a asignación dun código alfanumérico correlativo composto pola letra “E” e un número.

Para o análise de datos utilizouse o proceso de análise cualitativo proposto por Morse e Field (1995), o cal se basea en catro procesos intelectuais: comprensión, síntese, formulación de teorías ou explicacións e recontextualización. Estes procesos caracterízanse pola familiarización

cos datos, chegando a unir enunciados comúns e obtendo categorías de significado do fenómeno estudado para finalmente extrapolalos a outros contextos e obter conclusións de estudo. Entre estas partes tívose en conta a saturación teórica, referíndonos a esta como o momento no cal a selección ou aumento de participante non engade información nova, polo cal unha vez chegada a ela deuse por completada a obtención de nova información ou datos⁽⁴⁹⁾.

O análise da información realizouse en primeiro lugar de maneira individual por parte da alumna e da titora para en segundo lugar realizar o proceso de análise en conxunto. Nesta segunda fase puxéronse en común as ideas e explicacións encontradas nos resultados buscando obter categorías finais que explicasen o fenómeno de estudo.

3.7.7 Elaboración do documento final

Ao mesmo tempo que se levou a cabo a entrada de campo comezouse a elaborar o documento final, no cal aparecen as diferentes partes explicadas e onde se sintetiza toda a información obtida ao longo da investigación. Os resultados son analizados nunha discusión en relación a outros artigos científicos vinculados ao tema para finalmente poder obter unha serie de conclusións que responden aos obxectivos iniciais do traballo.

3.8 Consideracións éticas

Durante a realización da investigación foi necesario ter en conta certos aspectos éticos para respectar en todo momento as persoas e a súa participación no estudo. Ao tratarse dun estudo con seres humanos tívose en conta a Declaración de Helsinki, a Declaración de Dereitos Humanos e o Convenio de Oviedo^(4,51,52).

Por outra parte tívose en conta tanto o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeo e do Consello, do 27 de abril de 2016⁽⁵³⁾ como a Lei Orgánica 3/2018, do 5 de decembro, de Protección de Datos Personais e garantía dos dereitos dixitais^(53,54).

Para cumprir coa normativa citada foi necesario manter o anonimato e a confidencialidade de toda a información obtida.

Durante o recrutamento dos participante garantiuse a libre elección de participación no estudio mediante o contacto cos centros educativos. Sendo así o centro educativo o que expón ao profesorado a proposta, para finalmente tras manifestar interese na participación do estudo realizar o contacto individual.

Foi necesario levar a cabo unha reunión individual con cada un dos participantes previa á realización das entrevistas para o procedemento do consentimento informado. Desta forma informouse a todos os posibles participantes dos diferentes motivos da realización do estudo e do interese pola súa participación a través da Folla de información ao participante, a cal se encontra dispoñible no *Apéndice IV*. Unha vez aceptada a participación, entregóuselle ao participante o Documento de consentimento para a participación no estudo de investigación, que se pode ver no *Apéndice V*, polo cal mediante a firma deste se acepta a participación no estudo e a gravación ou non da entrevista.

Unha vez realizadas as entrevistas levouse a cabo a anonimización, mediante a cal na transcripción destas elimináronse todos os nomes propios existentes e adxudicouse a cada unha das entrevistas un código alfanumérico correlativo.

Para a elaboración da folla de información ao participante e a folla de consentimento de participación no estudo consultouse a documentación do Comité Ético de Investigación de Galicia (CEIC).

4. Resultados

Os resultados obtidos aparecen tras o análise de entrevistas realizadas ao longo da investigación. Tras analizar a información recollida emerxen as seguintes categorías de significado que explican o fenómeno de estudio de este traballo:

- Educación: percepción negativa do sistema educativo e desafíos de futuro
- Inclusión educativa: utopía vs realidade
- A diversidade como un problema na escola
- Familia e escola: deshumanización dos procesos compartidos
- Beneficios das escolas do entorno rural
- Perspectiva dicotómica sobre a Terapia Ocupacional na escola: descoñecemento e alternativa como apoio ao profesorado

A continuación, para a explicación dos resultados, en cada categoría realízase unha definición do fenómeno de estudo observado acompañada de fragmentos obtidos da transcripción das entrevistas. De esta forma os diferentes fragmentos aparecen acompañados do código alfanumérico correspondente á persoa entrevistada.

4.1 Educación: percepción negativa do sistema educativo e desafíos de futuro

Nos discursos dos participantes emerxe con intensidade unha percepción negativa da situación actual do sistema educativo e os retos da educación de cara ao futuro.

Polo xeral, unha parte maioritaria dos entrevistados menciona nos seus discursos os aspectos negativos da situación actual da educación, que afectan ao desenvolvemento diario das clases e da escola, aparecendo diferentes aspectos comúns influentes.

A perspectiva negativa do sistema educativo aparece ligada ao continuo cambio de leis e as implicacións políticas. Os participantes refírense a esta situación como “tola” e indican que consideran que os gobernos

están “bailando coas leis” e “xogando coa educación como se fora unha carta da baralla”. Esta situación aparece relacionada coa desvalorización existente cara a escola, e en concreto cara o profesor, mencionando a necesidade de ter en conta a opinión dos mestres/as na toma de decisión sobre educación, considerándose as persoas que mellor coñecen a realidade das aulas.

E6: *“pois un pouco así, tola. Pero paréceme algo político, me parece un tema político, entón dependo de todo cando cambian, cambian as leis, van veñen, aínda non se esa asentando unha e xa está entrando outra.”*

E15: *“a nivel xeral debería haber unhas pautas claras, que estiveran marcadas e que se mantiveran ao longo dos anos. Pautas que se estableceran contando coa opinión de especialistas, pedagogos, mestres, psicólogos, xente que esté realmente relacionada co ámbito da educación e coa infancia.”*

O centro do sistema educativo actual permanece centrado no currículo e nos contidos académicos, o que provoca que se continúe sen ver aos nenos/as como un todo. Describen que as metodoloxías actuais non representan a realidade das aulas e que impiden o traballo de forma individualizada.

E6: *“Esto é un sistema educativo, un currículo pechado, e os que chegan chegan e os que non, non hai... nin opcións, nin apoios, nin oportunidades, creo que nese sentido está sen resolver, non hai unha educación para todos.”*

E13: *“moitas veces quedan as necesidades reais sen satisfacer, necesidades básicas como habilidades sociais, o autorecoñecemento, o crecemento persoal, os valores e como xa dixen o aspecto emocional.”*

E20: *“outro dos retos que se nos presentan é a actualización da educación ao mundo real no que os nenos e nenas se están a desenvolver.”*

Un dos aspectos relevantes que emerxe nos discurso son as ratios[†] das aulas. O profesorado define a situación como “sobrepasada”, facendo

[†] Utilízase a palabra “ratio” para referirse ao número de alumnado por profesor.

referencia a clases de ata 27 ou 28 alumnos/as. Isto aparece ligado ao parágrafo anterior, defendendo que é necesario crear ratios a partir de ver aos nenos/as como nenos/as e non como números.

E1: *“as ratios sería importante que estiveran moi claras, porque estamos entrando nunha dinámica que as ratios empezan ser bastante grandes outra vez. [...]de cursos de primaria, de 1º e 2º que non poden ter 27 ou 28. Para unha boa calidade de educación a ratio é prioritaria que sea máis reducida, eu creo que 20, 20 alumnos, como moito 25, pero 20 alumnos sería o ideal.”*

E17: *“Ratios elevadas con cada día máis problemática, porque antes si decían bua clases de cuarenta, pero os cuarenta de antes, non son os vinte de hoxe, nin teñen as mesmas expectativas, nin a mesma problemática, nin os pais son os mesmos.”*

Polo xeral emerxen certas necesidades detectadas en educación. Como principal necesidade aparece a falta de recursos existente nos centros educativos. Menciónase a falta de recursos materiais, humanos e físicos. Principalmente faise referencia a falta de recursos humanos, reclamando un aumento de horas de atención aos/ás nenos/as por parte dos especialistas, considerando que en numerosas ocasións é imposible levar un seguimento da evolución educativa ou traballar de forma frutífera. Isto descríbese con situacións nas cales os mestres/as de pedagogía terapéutica (PT) e de audición e linguaxe (AL) chegan a ser compartidos entre dous centros, sen valorar as necesidades reais de cada un deles e repartindo as horas en función unicamente do número total de alumnado existente. Tamén aparecen situacións onde os mestres/as de AL cobren as funcións dos/as especialistas en PT que non están cubertas. Por outra parte, tamén se reclama máis presenza dos/as coidadores/as, debido a que non se conceden en todos os centros, chegando a derivar aos nenos e nenas a outros centros educativos que contemplan esta figura dentro do cadro de persoal.

E1: *“porque a veces é o caso de que o noso centro,[...] a nivel de casos de nenos que nos non poderíamos escolarizar, por exemplo un neno con*

moitas necesidades motoras, nenos que teñen que cambiar que necesiten cambiador, pois nos tubemos algún caso de algún neno que se quixo escolarizar así e non se permitiu entón derivárono ao CPI porque teñen cuidador,”

E3: *“PT e a AL, están para algo, se supón que estes nenos necesitan un traballo extraordinario de algunha maneira, unha adaptación dos materiais y de todo extraordinaria, que non se pode facer moitas veces porque o persoal non chega, porque sobre todo a PT, a AL está aquí, pero a PT é compartida e ven dous días a semana.”*

Ligado a esta situación de falta de recursos emerxe a falta de adaptacións existente nos centros educativos. En diferentes entrevistas menciónanse casos nos que a situación chegou ata o punto de ter que derivar ao neno/a a outro centro educativo por falta de accesibilidade.

E3: *“Pero moitas veces se ven guiados moi inxustamente de “ no señora, usted lo tiene que llevar a ...”. Coñece casos incluso que se lle chegou a pagar un taxi as familias para que foran a un cole que non lles respondía en vez de darlles un servicio.”*

E6: *“Non hai nin os profesionais que necesitan, nin os espazos que necesitan, nin con moitas cousas que necesitarían para que fose de todo inclusiva. Nin hai materiais, nin as aulas están adaptadas, nin teñen os especialistas para prepararalas, nin os profesores de aula de axuda para integrar a estes nenos, bueno, neso si que creo que cojea bastante.”*

Todo isto relacionase coa falta de inversión existente en relación á atención do alumnado en situacións vulnerables, vinculando esta falta de inversión coa falta de interese polos nenos e nenas con necesidades de apoio educativas.

E6: *“creo que non se invirte nese tipo de personas, a ver así dunha maneira un pouco bestia, porque non interesan tanto ou persoas que teñen todo o TDAH que hai agora, os rapaces e rapazas que teñen problemas de atención ou que suspenden máis, pois o sistema educativo non se adapta a todos, digamos que si te sales do esperado politicamente búscate a vida, aí non invirten, non hai apoios, non hai recursos.”*

E7: *“pero aínda nunca se probou a en vez de continuar invertindo na creación de aulas, a probar a contratar o persoal e os recursos necesarios para levalo a cabo na aula ordinaria”*

A atención recibida polo alumnado tamén se relaciona coa falta de formación do profesorado, outro fenómeno ao que se fai referencia ao longo das entrevistas. Destácase a falta de formación para a atención de todo o alumnado, independentemente das características que este teña.

E9: *“eu non teño formación para atender todo tipo de diversidade, o que decía antes, é necesario formarnos porque senón é complicado, tiras de internet e buscas, [...] non sabes se realmente o estás beneficiando ou o estas perxudicando.”*

E14: *“Retos... a formación básica do profesorado. Temos que formarnos en educación emocional, formación de profesorado, sobre todo para saber xestionar grupos grandes de aula, saber xestionar conflitos, xa non a maneira de ensinar matemáticas, nin naturais, nin sociais.”*

Por último, a situación actual descrita nos parágrafos anteriores relaciónase coa falta de especialistas para levar a cabo a atención a diversidade. Destácase un gran número de participantes que declaran haber tido contacto con centros privados ou asociacións ás que acoden os nenos/as para falar cos especialistas que realizan intervencións con eles para obter consellos ou guías de como traballar na aula.

E4: *“de forma externa, con asociacións, aquí eu non teño ningún coñecemento pero si de forma externa, porque moitas veces estes nenos con necesidades van a asociacións que os guían, e nos guían, pero claro é algo de fóra do sistema que tampouco todas as familias coñecen ou poden acceder.”*

E11: *Despois eso axuda externa, sen ser da familia, pois eso indirectamente si porque a asociación a que estaba indo o neno, pois si é verdade que nos orientaba un pouquiño a todos”*

A pesar disto, existen persoas motivadas e experiencias baseadas na inclusión. O profesorado menciona entre os retos para a educación un

sistema máis flexible, máis respectuoso e con maior inversión e atención ás individualidades de todo o alumnado.

E6: “Creo que está mellorando por un lado un montón porque hai moitísima innovación educativa, xeitos de traballar diferentes, os proxectos, cada vez máis nenos que aprendan xogando, manipulando; pero bueno, como non é algo que estea establecido nin haxa algo, unha orde que che diga que tes que traballar así ou bueno pois que hai aí un pouco de batiburrillo.”

4.2 Inclusión educativa: utopía vs realidade

A educación inclusiva emerxe con intensidade nas entrevistas aos participantes. Os participantes móstranse de acordo coa perspectiva de que a educación é un dereito para todo o alumnado. Sen embargo, ao profundar no contido das entrevistas obsérvase un discurso informal no que se aprecia a incredulidade de que no presente esta situación sexa posible pola realidade percibida e configúrase como unha posibilidade utópica de futuro.

Polo xeral, ao preguntar por educación inclusiva, os participantes responden sen dubidar aspectos importantes sobre esta, e a gran maioría introduce no seu discurso que para conseguir unha educación inclusiva todos os nenos e nenas deberían estar nos centros educativos ordinarios.

E9: “a educación inclusiva sería non votar a ninguén fora do sistema educativo por problemas físicos, problemas... calquer tipo de problema”

E14: “Pois a educación inclusiva é unha educación para todos, da igual as características persoais. Os nenos e nenas teñen dereito a unha educación, independentemente da súa situación persoal, e deberían de poder compartir a educación, que é o que busca a educación inclusiva, que todos os nenos e nenas compartan experiencias nos centros ordinarios e que teñen igualdade de oportunidades”

A pesar de que todos os participantes mencionan aceptar e aspirar a unha educación inclusiva a situación actual provoca que se vexa como algo utópico debido a falta de recursos existente. Emerxen dúbidas sobre

a posibilidade da educación inclusiva en casos de alumnado ao que se refiren como “casos graves”, dubidando do aproveitamento que tería a inclusión nestes casos e cuestionándose a posibilidade da educación.

E2: *“Os apoios tamén son moi importantes, porque os apoios cando hai nenos con necesidades para que esa inclusión sea real o apoio é quen lle facilita moitas cousas. [...]a educación inclusiva está moi ben cando se ten medios, cando non se ten medios non é inclusiva.”*

E17: *“pero hai outros casos máis graves que moitas veces a educación inclusiva que non funciona. Non sei, por exemplo, pois hai nenos que están nunha cadeira de rodas con moita afectación a todos os niveis, non se comunican, non se expresan, e que os metes aquí dentro dunha aula de nenos de catro anos, realmente igual non lle vas aportar nada”*

E18: *“non me gusta, salvo un caso mui mui mui exagerado, que un neno teña que ir a un centro específico”.*

A maiores nas diferentes transcricións detéctase de maneira sutil a utilización dun vocabulario non inclusivo, empregándose palabras como integración ou frases como estar na aula, en lugar de inclusión ou participar.

E5: *“pero claro para que poideran estar máis integrados na aula”*

E6: *“nin os profesores de aula de axuda para integrar a estes nenos”*

E10: *“Que todos estén integrados en la educación. Da igual los problemas que tengan y que todos salgan adelante y además compartan con el resto de niños”*

Relacionado co vocabulario empregado ao longo das entrevistas tamén se aprecian certas actitudes que se poden considerar paternalistas. Algunha das entrevistadas mencionan darlle pena a situación ou tratalos de maneira máis permisible.

E11: *“é inevitable ter un medo e tratalo entre comillas pois con máis “cariño ou coidado” dentro da naturalidade, sempre tes un pouquiño de permisibilidade no sentido bo da palabra.”*

E17: “pois o ano pasado tivemos aquí unha nena con autismo, con un tipo de autismo que pua... Pobriña e tal...”

4.3 A diversidade como un problema na escola

A diversidade emerxe como riqueza na educación, recoñécese as diferentes capacidades das persoas e as aportacións individuais que poden caracterizar ao alumnado, pero ao mesmo tempo esta situación é concibida como algo complicado e que produce medo ao profesorado.

Nos discursos a diversidade aparece ligada principalmente á discapacidade motora e a nenos/as con autismo. Tamén se describen experiencias con nenos e nenos con Síndrome de Down, Síndrome de Sotos e retraso no desenvolvemento. Polo xeral, recoñecen a docencia con esta poboación como experiencias enriquecedoras pero complicadas. Percíbese menor preocupación en casos de problemas de comportamento ou en casos de alumnado con espectro autista que dende o profesorado non son considerados tan “graves”.

E1: “pois a experiencia era enriquecedora pero complicada.”

E11: “ao principio tiña medo pois porque nunca tratei cun caso deste tipo e empezaba en tres anos e eu realmente estaba bastante perdida, pero a verdade e que moi ben”

E17: “foi unha experiencia súper dura, a min, eso que estaba de apoio, pareceume súper duro, porque veías, sabes a nena que xa... buff, [...]Bua, e todo moi.. a min afectábame moito emocionalmente eso.”

E19: “Entonces, pois eso, é difícil e a veces veste perdido, pero tamén tivemos momentos emocionantes nos que dis joba pois conseguimos que lese ou que resolvera un problema

Tamén se fai referencia a situacións de vulnerabilidade referíndose a nenos e nenas que presentan dificultades económicas na familia, a alumnos/as repetidores e a menores en risco de exclusión social. Pero, a pesar de recoñecer isto, unha parte dos entrevistados expoñen que estas situacións non son das súas competencias. Nestes casos os participantes

consideran que é función dos servizos sociais atender as necesidades desta poboación, polo que refiren que é difícil actuar ou chegar a axudar.

E2: “O máis difícil? A vulnerabilidade económica, cando son nenos que na casa están pasando por carencias a nivel alimentación, a nivel de vestimenta, eso si que é difícil.”

E16: “Tamén en certos casos, párteseche a alma, familias en exclusión, nenos, rapaces vítimas da violencia... párteseche a alma como persoa, porque moitas veces non podes facer nada, ves situacións, estas vendo cousas e dis pero pero... non podes facer nada, ante estas situacións é complicadísimo”

Nalgunha das entrevistas recoñécese a importancia de ter apoios para traballar con nenos con altas capacidades, afirmando que o traballo con esta poboación é importante pero tamén é unha preocupación nas escolas.

E5: “Por exemplo cos nenos con altas capacidades é difícil traballar con eles porque moitas veces é por descoñecemento, porque ninguén nos preparou para traballar con eses nenos, que ao mellor si que te intentan preparar para traballar un pouquiño cos que están por debaixo da normalidade, pero máis cara os que teñen un trastorno no aprendizaxe, pois un retraso na escritura...[...] penso que realmente non estamos preparados e que as axudas son poucas.”

Outro aspecto que se considera relevante na investigación é o tema das medidas de atención a diversidade. Respecto a isto obsérvase un descoñecemento xeral e aprécianse diferencias importante nos casos nos que existe un diagnóstico respecto aos casos que non. En diferentes ocasións menciónase que si hai diagnóstico os procesos son máis acelerados e que coñecen con máis rapidez as medidas e cambios que deben realizar para poder empezar a traballar co alumno/a. Polo xeral emerxe que en casos que non existe un diagnóstico o tempo de intervención aumenta considerablemente e faise referencia a que en ocasións en alumnado de tres anos non se lle da tanta importancia ás

sinais de alarma, argumentando que se espera a comprobar se é un tema madurativo.

E2: “Canto nenos entran en educación infantil sin diagnosticar e polo tanto sen recibir o apoio que necesitan?”

E4: “Despois tamén se chega un neno na metade do curso polo motivo que sexa, e presenta necesidades, pois ao mellor hai dificultades para atendelo, desde PT ou AL, non ser que viñera con un informe e ao mellor, si ven cun informe e un diagnóstico, podería ser que se moveran un pouquiño os horarios pero claro é complicado, e se é unha necesidade que se detecta unha vez chegada a aula... por desgracia eu si que fago o posible para axudarlle no día a día pero o procedemento formal quizás se alargue ata o seguinte curso...”

E20: “Os tempos de espera si se alargan bastante en todos os centro dende a miña opinión, xa que se atende a gran número de nenos”

Por último emerxe desconfianza sobre o interese dunha parte do profesorado de traballar coa diversidade. Non é algo xeneralizable ao longo do discurso dos entrevistados, pero é de destacar que se consideren afortunados por non ter casos de vulnerabilidade ou máis concretamente, nenos ou nenas con discapacidade.

E11: “Eu afortunadamente non tiven moitos casos [...] os poucos casos que temos afortunadamente pois igual poderían estar máis tempo con estes especialista dentro da clase”

E12: “porque neste centro en concreto non temos moitos casos afortunadamente”

4.4 Familia e escola: deshumanización dos procesos compartidos

Os procesos compartidos son considerados unha experiencia enriquecedora na escola para todas as partes implicadas. Ao longo desta categoría amósase a relación existente entre o profesorado e as familias dende a perspectiva dos mestres/as. Polo xeral recoñécese a importancia e o proveito que se pode obter desta relación, pero tamén se recoñecen

casos nos que se detecta unha falta de empatía e unha desvalorización deste proceso.

Ao longo das entrevistas emerxe con gran relevancia a necesidade de manter unha relación de confianza e de colaboración coas familias, recoñecendo que en moitas ocasións non se teñen en conta nos procesos de aprendizaxe tanto como se debería.

E8: *“Si é verdad que é moi importante que familias e escola vaian da man, é moi importante. Nos dende o centro, e persoalmente, o da escola aberta pois si que é unha meta a acadar en todos os centros”*

E15: *“Neste colexio solemos conseguir unha boa relación coas familias e boa comunicación beneficiándose mutuamente do que sabe cada parte.”*

E20: *“Penso que para todos os nenos e nenas a relación e participación das familias no centro educativo ten unha relación moi positiva nos resultados da súa aprendizaxe, canto máis con estes nenos e nenas.”*

Descríbense familias que tamén comparten esta idea e móstranse motivadas e dispostas a colaborar e a formar parte da etapa escolar do seu fillo/a. Menciónase que polo xeral estas familias móstranse agradecidas e valoran positivamente que o profesorado conte con elas.

E5: *“familias que si que están preocupadas e que si que falan contigo, que che contan que che din, que eles na medida das súas posibilidades pois si axudan e buscan colaborar”*

E18: *“coas familias, pois depende, eu teño tido sensacións de decir de tipo fenomenal, de súper colaboradoras, traballar calquer proxecto novo e buscan a maneira da que participar, información a nivel de ... sentémonos 5 minutos a falar cos nenos pois dun determinado tema que saíu en aula e a ver que eles nos poden contar e suelen traer de todo, vamos fantástico”*

E20: *“miña experiencia coas familias sempre foi moi satisfactoria. Nos dous primeiros casos mantivemos sempre unha relación estreita e unha comunicación fluída, grazas tamén ao Departameto de Orientación dos dous centros”*

Tamén se fai referencias ás familias que encontran unha axuda no colexio como medio de descanso, debido a dependencia que poden ter certos nenos nas súas actividades do día a día.

E3: *“Moitas veces para eles a escolarización é un alivio, [...] creo que suelen ser a maioría, e o entendo, por favor cinco horas allí y que esté cuidado y que no le pase nada y yo descanso, porque es normal, suelen ser nenos que teñen unha atención constante”*

Asemade a realidade pola que pasan moitas familias con filloas/as que presentan algunha situación de vulnerabilidade é considerada complicada e recoñécese a necesidade de ser acollidos con empatía. Afírmase que en ocasións é complicada debido a que existe unha falta de información, a que pode ser difícil asumir a situación na que se encontran ou debido a outros asuntos persoais das familias, como fases de negación ou que se sintan desbordadas.

E1: *“eu no caso destas familias, no do TEA estaban moi desbordadas, pois, porque bueno, en principio pois bueno, víanse perdidos, non o asumían, e entonces pensaban que ao mellor non valía a pena escolarizalo en tres anos porque ao mellor que iba facer, pois entonces tivemos unha labor pois de animalos de que o neno o había que integrar, que o había que intentar [...] pois esperan de nos que lle axudemos.”*

E2: *“ao mellor ao principio veñen con algún tipo de recelo ou de medo a ver como lle vai ao meu neno.[...] as familias van acabar respondendo, poden ser máis flexibles ou menos flexibles.”*

E3: *“creo que moitas veces se ven desamparados e incluso mal aconsellados, porque eles están nun momento emocional que non están para tomar ese tipo de decisión. [...]para eles a escolarización é un alivio.”*

Esta empatía emerxe nas entrevistas de tal forma que chega a xerar frustración no profesorado que comprende a situación na que estas familias se encontran e que dende as administracións de forma ilícita continúa permitindo.

E3: *“Como os pais non van estar mosqueados, se non se lle dan servicios!”*

Pola contra, nos discursos tamén emerxe que en ocasións non se empatiza coas familias e realízanse xuízos da situación que están a vivir, desvalorizando a importancia dos procesos compartidos. Cuestiónase o feito de que as familias cheguen as escolas con receo, medo e con desconfianza ante as situacións descoñecidas.

E8: *“nas familias que hai unha fase de negación, o que suele ser é que o centro lle pon trabas, que lle poñemos trabas, hai trabas pa todo, ten que vir o orientador para aquí, hai que facerlle este test, hai que facerlle non sei que son todo trabas”*

E17: *“Pero ao mellor noutro caso, no que che falaba antes, nos vían como unha barreira, sabes? En plan, estanme atacando pois porque a mellor pensan, ata ao punto de me queren quitar ao neno, me queren quitar a nena...”*

Engadir que nalgúns discursos emerxe unha postura dos mestres/as na que se cuestiona a visión que ten a familia cara o profesorado. Percíbese unha crítica por parte do profesorado cara a opinión das familias ao cuestionar as súas funcións.

E8: *“Sobre todo eu penso que é unha equivocación o feito de que ti estudias unha carreira, despois accedes a un posto de traballo sea por oposición ou concurso de méritos, como foi no meu caso, e de repente chégache un pai un día que por ler un libro xa se considera que sabe tanto ou máis que ti e que pode diagnosticar e como pode ensinarlle ao seu fillo, xa non solo como educalo.”*

E19: *“Entón hai familias que esperan que a escola faga o traballo dun pai ou dunha nai. [...] Moitas veces eso, buscan que os mestres solucionemos todo, problemas do fogar, que non todas as familias, pero si buscan eso moitas veces.”*

Como último aspecto desta categoría, destacar que este proceso de desvalorización chega ata o punto de que os mestres/as e as familias non chegan a coñecerse durante o curso escolar.

E6: “Eu por exemplo, hai familias que non as coñezo, e levo aquí tres anos, e tres anos que traballo cos mesmos nenos en algúns casos, e claro non hai un feedback de cambios no domicilio nin moito máis, céntrome na aula e a partir de aí.”

4.5 Beneficios das escolas do entorno rural

Ao realizar a investigación en dous centro do rural en diferentes ocasións os/as mestres/as fan referencia a situacións comparándoas con experiencias en colexios de cidades. Polo xeral os participantes encontran beneficios no ámbito rural.

Primeiramente emerxe a relación da localización do centro educativo coa comunidade á que presta servicios e as características desta. Destácanse diferenzas entre as familias do rural e familias da cidade. En concreto fálase sobre familias máis colaborativas e máis preocupadas no rural.

E6: “Se é na cidade, eu atopei, familias menos colaborativas, como máis esixentes, que non confían no profesorado y que as veces son elas as que mandan. E por sorte, no rural maravillosas. E si que é así no rural, soen ter a figura do profesor como unha figura respetable, e a maioría che pregunta, pois ti dime, ti aconséllame, pregúntanche, hai comunicación”

E18: “O que si che podo dicir e que centros de cidade, a nivel o meu, centros de cidade colaboran menos, ou son mais pasotas. [...] Zona do rural, é increíble a cantidade de cousas que os papás poden traer e aportar en xeral para o desenvolvemento da clase. En xeral, nas clases de cidades andan máis apurados, andan máis papapapa, colaboran moito menos.”

Outro aspecto que se ve beneficiado polo rural é o número de alumnado, polo xeral é menor, debido a poboación do ámbito rural, polo que os mestres/as entrevistados agradecen a ratio coa que traballan.

E3: “Porque o alumnado con necesidades educativas que está aquí se salva porque a ratio é baixa”

E7: “un centro con escolas nas que o número de aulas é menor que no CPI”

E18: “Zonas máis pequenas, máis rural, aulas máis pequenas porque tes menos alumnado”

A maiores do exposto anteriormente respecto as familias, emerxe o interese destas neste tipo de centros educativos. Recoñecen neles unha oportunidade de educación de calidade, movéndose dos centros correspondentes a estas escolas na busca dunha educación máis respectuosa e innovadora.

E7: “pola contra, as familias si que ven unha oportunidade en nos, o número de alumnos é menor que no CPI, con atención algo máis personalizada,[...] maior contacto cos profesores, entón claro os papás e mamás si que nos valoran e valoran as nosas metodoloxías para mandar os seus nenos, e máis nos casos de necesidades, xa que se dan conta de que non imos mirar a seu fillo como un número, senón como persoa, con características, vivenzas e gustos persoais, cunha forma de aprendizaxe na que dentro do posible nos vamos intentar adaptar e buscar solucións cunha atención moito máis personalizada”

4.6 Perspectiva dicotómica sobre a Terapia Ocupacional na escola: descoñecemento e alternativa como apoio ao profesorado.

Esta última categoría mostra o descoñecemento existente no ámbito educativo sobre a Terapia Ocupacional e a percepción positiva mostrada sobre esta disciplina tras conversar sobre o papel que realizaría en educación.

Ao preguntarlle sobre a Terapia Ocupacional e a súa definición, a maioría dos/as participantes móstranse nerviosos e perdidos e utilizan definicións que non se aproximan a realidade, mostrando un gran descoñecemento sobre a disciplina. Polo xeral relacionan a disciplina co emprego e coa realización de actividades lúdicas.

E10: “Lo tengo escuchado, para ayudar a los profesores y a la gente haciendo ejercicio y haciendo cosas, trabajos. [...] O por ejemplo, los de alzheimer que aprendan a hacer cosas”

E12: “non teño moita idea eh, as cousas como son, pero entendo que a Terapia Ocupacional é como alguén, unha persoa, que fala cos rapaces,

non? E que os pode guiar cara un futuro, non? Para traballar ou para estudar.”

Por outra parte emerxen definicións da Terapia Ocupacional que se aproxima máis a realidade. En ocasións ligan a disciplina con gañar autonomía, intervir con persoas, coa recuperación da funcionalidade, entre outras palabras que aparecen relacionadas co benestar e a saúde das persoas, dubidando se isto é o certo ou non e relacionando á profesión principalmente con persoas con discapacidade.

E6: *“traballan, neste caso desde as escolas e tal, con alumnado que ten algún tipo de problemas. [...]recuperación de algo funcional por exemplo de nivel neuronal, ou así.”*

E15: *“particularmente non teño moita idea de... algún tipo de axuda para aquelas persoas que de forma temporal ou permanente se atopan en algunha situación de dificultade pois sexa familiar, física, psicolóxica pois o conxunto de medidas que se lle poden dar para axudarlle a vivir ese momento, sea temporal ou axudarlle na súa autonomía se é permanente.”*

E20: *“traballa con colectivos de persoas vulnerables, que busca incluílas en situacións da vida diaria coa máxima autonomía que cada quen sexa capaz de alcanzar, tanto nun ámbito escolar, como laboral, como da vida doméstica ou familiar.”*

Nos diferentes discursos amósase que en moi poucas ocasións tiveron a oportunidade de traballar con terapeutas ocupacionais. Ninguén dentro de educación, pero sí en colaboración con centros privados, asociacións ou co servizo de atención temperá, aínda que en diferentes ocasións dubidan do perfil do traballador co que tiveron contacto, dubidando entre fisioterapeutas, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

E3: *“No, osea de colaborar e ter relación sí, eu mesma pero non dentro do sistema educativo senón outros órganos que traballaban coa nena como a atención temprana, pero non levaban acabo aquí ningunha cousa.”*

E20: *“Dentro da escola non, si tiven a experiencia de traballar de xeito coordinado mediante reunións trimestrais cunha terapeuta ocupacional*

canto fun titora do primeiro neno mencionado. Poñámos de acordo sobre as pautas de actuación na escola e no servizo de atención temperá.”

Como última información recollida, tras o falado ao longo da entrevista, os mestres/as perciben aos terapeutas ocupacionais como profesionais de axuda e de asesoramento, opinando que podería ser guías para traballar con nenos/as con todo tipo de características e proporcionar solucións sobre as adaptacións dos materiais e sobre pautas de accesibilidade que necesita o profesorado para chegar a este alumnado.

E14: *“Pareceríame fantástico, osea eu creo que unha persoa especializada en atender cuestións de accesibilidade, de axudar ao neno a adaptarlle os materiais, a adaptarlle o entorno... vamos e que me parece estupendo vamos, a veces é un pouco o que facemos nos pero a base de buscar por internet, non?”*

E15: *“pois me parece xenial, todo o que sexa mellorar a calidade de vida das persoas que teñen algún tipo de necesidade e a súa adaptación. Sería estupendo sería unha boa forma de axudarlles, [...]podería ser unha axuda tanto para os nenos e nenas como para todo o sistema educativo, o traballo coordinado entre moitas disciplinas penso que é algo que se debería buscar en moitos ámbito.”*

E20: *“Todo aquel persoal que favoreza a plena inclusión nos centros educativos é necesario dentro deles. As figuras dos mestres de pedagogía terapéutica e audición e linguaxe vólvense insuficientes nos colexios [...]Polo que habendo nos centros persoas que traballen en prol da ocupación, para o que están especificamente formadas repercutiría de xeito moi positivo na mellora do sistema educativo.”*

O convencemento da aportación positiva da Terapia Ocupacional no ámbito educativo chega ata que nas propias entrevistas se cuestionen si xa existe unha praza pública para os/as terapeutas ocupacionais dubidando se son eles quen descoñecen a información.

E2: *“a ver se me equivoco, a Terapia Ocupacional, ata hai pouco non vos podíades presentar as prazas de AL de profesor, esas prazas solo eran para diplomados en audición e linguaxe”*

E18: *“Entón volvemos ao de sempre, máis profesionales. Pois eso sería fantástico que estiverades dentro do sistema dos centros, cousa que non existe hoxe por hoxe esa plaza non?”*

5. **Discusión e conclusións**

5.1 **Discusión**

O traballo descrito neste documento tivo como principal obxectivo coñecer o significado outorgado á educación, a inclusión e á Terapia Ocupacional dende a perspectiva do profesorado de escolas do ámbito rural. Para poder levalo a cabo contouse coa participación de mestres/as de dous colexios do rural da provincia de A Coruña. A continuación discútense os resultados do traballo en relación a información encontrada sobre os aspectos máis relevantes entorno a educación.

Encóntrase unha opinión común entre todos os participantes de que a situación da educación non é a ideal. En numerosos casos esta situación é explicada polos continuos cambios de gobernos existente, e polo tanto o continuo cambio de leis e a falta dun pacto de educación. A última modificación de lei de educación, a LOMCE, realizouse no ano 2013 respecto a anterior correspondente co ano 2006. En relación aos cambios de leis un dos temas máis recorrentes son as ratios existentes na actualidade, as cales non permiten realizar unha atención individualizada. Actualmente a ratio en Galicia encóntrase en 25 alumnos/as por aula/profesor, polo que se comprende a percepción negativa do profesorado cando na realidade esta ratio pasa a ser de 28 alumnos/as. Esta situación acentúase cando dentro deste número existen alumnos/as con necesidades de apoio educativo e non se ten en conta. Isto está plenamente ligado a algo que se comenta nos resultados que é o feito de que hai que ver os nenos como nenos e non como números^(7,8,55).

Nestas leis tamén aparecen os diferentes principios nos que se basea a educación. Segundo os participantes a educación encóntrase nun punto no que quedan retos por resolver. Entre eles un dos que se destacan é a atención á diversidade. Considérase que o traballo na escola con alumnado con necesidades de apoio educativo é complicado debido a falta de recursos existente e a falta de formación do profesorado para a atención desta poboación. Segundo o que recolle a LOMCE, é

compromiso das Administracións Públicas brindar os servicios e recursos necesarios para cumprir co principio de equidade. Este principio, xa aprobado fai catro cursos escolares, non se está a cumprir na actualidade⁽⁸⁾.

Esta situación tamén demostra a falta de inversión existente por parte dos gobernos en educación, os cales se manteñen permitindo que se teñan que derivar nenos e nenas dun centro por falta de recursos a outros que si que os teñen, pero que non lles corresponden.

Ao longo da investigación tamén se falou sobre a importancia dos contidos esixidos no sistema educativo. Nos resultados mencionouse a necesidade da utilización de metodoloxías máis acordes a realidade dos nenos e nenas. Isto tamén o menciona Begoña Garbiñe⁽¹⁹⁾, facendo referencia a importancia de ter en conta a experiencia social do alumnado, a motivación, a actitude e a auto-percepción do alumnado facendo fincapé no impacto que estes aspectos poden ter na aprendizaxe dos nenos e nenas. Asemade María M. Civarolo e Angélica Fuentes⁽⁵⁶⁾ relacionan a educación coa infancia actual, comprobando tamén un distanciamento entre a realidade dos nenos e nenas, concluindo que as propostas didácticas actuais non representan a realidade infantil.

Polo xeral o profesorado sabe definir a educación inclusiva e recoñecen a necesidade, como menciona a OMS⁽²⁾, de que o sistema educativo sexa capaz de chegar a todos o alumnado dende os centros ordinarios. Porén nas entrevistas aparecen dúbidas sobre a educación do alumnado ao que se refiren con afectacións “graves”, o que fai que dubiden sobre a concepción real de inclusión existente nos centros educativos.⁽²⁾

Esta forma de catalogar ao alumnado segundo as súas características, en graves ou non graves, aparece co medo e respecto existente no profesorado a hora de traballar con alumnado con necesidades de apoio educativas. Esta posición é comprensible debido a falta de formación e a falta de especialistas existente nos centros ordinarios para poder levar a acabo ás medidas de atención á diversidade necesarias.

Outro aspecto destacado ao longo da investigación foi, algo que a OMS⁽²⁾ e Begoña Garbiñe⁽¹⁹⁾ tamén reflicten nas súas publicacións, a importancia da familia nos procesos de aprendizaxe. A colaboración de familia e escola é un proceso compartido no cal cada compoñente ten a súa función. Nas entrevistas reflexábase o beneficio de ter un intercambio de información por ambas partes, co fin de apoiarse mutuamente. En ocasións este proceso percibiuse como desvalorizado, e considérase importante non esquecer que a inclusión comeza no fogar e que os servicios de atención educativa teñen que ter as competencias necesarias para proporcionar ás familias “os coñecementos, as habilidades e os apoios necesarios para atender e defender as necesidades e os dereitos do neno en todos os ámbitos⁽²⁾”.

Por outra parte é importante discutir a influencia do entorno no ámbito educativo. Como se mencionou na introdución na actualidade existen diferentes tipos de colexios. Algúns teñen alumnado dende os tres anos ata os dezaseis anos, mentres que outros unicamente teñen alumnado de infantil ou primaria. Desta forma recoñécense diferenzas entre os centros de ámbito rural e os centros do ámbito urbano. Nos centros aos que se acudiu encontráronse diferenzas importantes entre uns centros e outros. Polo xeral atópanse poucas investigacións sobre o ámbito rural, pero os entrevistados falan sobre os beneficios existentes neste, argumentando a existencia de familias máis colaboradoras e máis comprometidas. Tamén se destaca que o número de alumnado por aula nestes colexios é menor, algo que dende a perspectiva da alumna tamén se percibe como algo beneficioso, permitindo unha atención máis personalizada e unha relación de maior confianza entre profesorado e alumnos/as.

Respecto a Terapia Ocupacional, nalgún dos discursos emerxen aspectos relacionados con esta. É destacable o traballo en actividades básicas da vida diaria que indican que é necesario facer en moitas ocasións antes de comezar con outros contidos, pero o descoñecemento existente na sociedade do papel da Terapia Ocupacional fai que se ignore que hai profesionais que se ocupan destas cuestións. Tamén se fala sobre a

necesidade da accesibilidade das aulas, para desta forma poder dispoñer de centros que poidan acoller a todo o alumnado, pero novamente descoñécese a existencia de profesionais que se poidan ocupar disto.

Da mesma forma, polo xeral, recoñécese un descoñecemento da disciplina e do papel dos terapeutas ocupacionais. É un aspecto esperado, e máis concretamente no ámbito educativo. En España unicamente traballan arredor de corenta terapeutas ocupacionais en centros educativos, unha cifra moi baixa en comparación ao número de alumnado existente, polo que se comprende o descoñecemento existente. A pesar disto o profesorado entrevistado recoñece o papel da Terapia Ocupacional en educación como algo positivo e de proveito e argumenta con certas funcións similares as que se recollen en diferentes artigos sobre a educación. Nestes faise referencia ás funcións que tería un terapeuta ocupacional no ámbito educativo, destacando entre elas a adaptación de materiais, a accesibilidade do entorno educativo, intervención co alumnado ou o asesoramento ao profesorado en adaptacións curriculares^(19,24,30,41,42).

Ao longo da realización da investigación encontráronse as seguintes limitacións:

- A realización das entrevistas unicamente en dous colexios do rural.
- O tamaño da mostra, debido a falta de tempo para concretar unha data para a realización da entrevista.

A continuación, expóñense ideas sobre as posibles liñas de futuro:

- Explorar a situación da educación e a participación dos nenos e nenas en situación de vulnerabilidade dende a perspectiva das familias.
- Ampliar a mostra a máis centros do rural e realizar unha comparación con centros de cidade, comparando as diferentes situacións e experiencias segundo o seu contexto e incluíndo colexios públicos de educación especial.

- Avaliar as necesidades ocupacionais existentes nos colexios aos que se acudiu, debido a aproximación xa existente tras esta investigación e a acollida que se mostrou á disciplina por parte dos participantes.

5.2 Conclusións

A educación inclusiva é un tema de actualidade controvertido na sociedade, estando presente na normativa sobre educación e nos medios de comunicación. A realidade nos centros educativos amosa experiencias e retos de futuro que definen a educación inclusiva como unha utopía.

Polo xeral existe unha crítica por parte do profesorado sobre a situación actual do sistema educativo, a cal aparece ligada ao continuo cambio político e de leis existente. A perspectiva do profesorado mostra a necesidade de realizar un pacto de educación e unha inversión en educación para mellorar os recursos dos centros educativos, destacando a necesidade de dispoñer de máis recursos humanos e máis formación para o profesorado.

Os mestres e mestras ven a educación inclusiva como algo positivo e como un obxectivo, pero difícil de alcanzar. Relaciónase principalmente con que todos os/as nenos/as estean escolarizados nun centro de educación ordinario sen crear diferenciacións en centros de educación especial. Pero a realidade é que consideran complicado traballar con alumnado con necesidades de apoio educativo. Apréciase a necesidade de xerar oportunidades de aprendizaxe conxunto e liñas de actuación baseadas en experiencias de éxito e boas prácticas.

A pesar da concienciación actual sobre a importancia da inclusión, dende a experiencia do profesorado percíbese unha percepción negativa das condicións educativas do alumnado en situación vulnerable, relacionando esta coa falta de atención existente e a falta de inclusión real. Principalmente percíbese unha falta de atención especializada a este alumnado, o que suxire a necesidade de contratación de persoal especialista para realizar un traballo interdisciplinario co alumnado.

Isto aparece reflexado nas vivencias expostas polo profesorado. Para a atención ao alumnado con necesidades educativas de apoio educativo existen as medidas de atención á diversidade, non obstante considérase necesario realizar modificacións no sistema educativo para poder levar a cabo melloras nestas, debido a que os mestres/as teñen unha sensación de medo e inseguridade sobre as súas experiencias co alumnado con necesidades específicas de apoio educativo, provocando neles dúbidas sobre a posibilidade de inclusión real.

Respecto a Terapia Ocupacional, existe un descoñecemento xeral da disciplina e máis concretamente do seu papel en educación. Pódese destacar o pensamento de que nesta disciplina se traballa realizando actividades lúdicas ou de asesoramento laboral, o que demostra a necesidade de seguir informando sobre o papel da disciplina e dos terapeutas ocupacionais.

Por último, concluír que, a pesar do descoñecemento, a Terapia Ocupacional recibe unha aceptación xeral por parte do profesorado, cunha visión de profesional de guía e de apoio. Esta apreciación é de gran utilidade para poder continuar demostrando e implantando o papel da Terapia Ocupacional na educación, xa que o profesorado reclama a necesidade de apoios para a atención á diversidade e recoñece esta disciplina como unha axuda para o seu labor diario e para o desempeño ocupacional dos nenos e nenas na escola.

6. Agradecementos

Para comezar os meus agradecementos gustaríame nomear e agradecer á miña titora, Betania, por dende un principio interesarse pola miña idea e axudarme a levar a cabo o que eu tiña en mente. Agradecerche a túa dispoñibilidade, interese e implicación en todo o proceso vivido ao longo destes meses.

Por outra parte, agradecer á todas as persoas que participaron no estudo por colaborar de maneira desinteresada e por compartir comigo as súas vivencias, os seus pensamentos e inverter o seu tempo; sen elas non habería sido posible levar este traballo a cabo. Tamén agradecer ao equipo directivo dos colexios por darme permiso para realizar a investigación nos seus centros e divulgar a información ao profesorado.

Agradecer á miña familia, por todo o que me deron e ensinaron para poder chegar ata aquí. Por apoiarme nas miñas decisións e acompañarme en cada un dos momentos deste camiño, celebrando as miñas alegrías e escoitándome nos momentos complicados.

Ás miñas amigas, tanto ás de sempre como ás novas amizades que me deu esta etapa universitaria, por acompañarme e compartir comigo cada un dos pasos que damos, crescendo e creando xuntas.

7. Bibliografía

1. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. Convención sobre los derechos del niño [Internet]. Madrid. 2006 [Xaneiro 2019].
Dispoñible en:
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
2. Organización Mundial de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas Para la infancia. El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: Un documento de debate [Internet]. OMS. Malta. 2013 [Xaneiro 2019].
Dispoñible en:
https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_OPS_OMS__El_desarrollo_del_nino_en_la_primera_infancia_y_la_discapacidad_Un_documento_de_debate.pdf
3. Organización de las Naciones Unidas. Carta de Ottawa para la promoción de la Salud [Internet]. OMS. Ottawa. 1986 [Xaneiro 2019].
Dispoñible en:
<https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
4. Organización de las Naciones Unidas. Declaracion Universal De Los Derechos Humanos [Internet]. ONU. París. 1948 [Xaneiro de 2019].
Dispoñible en:
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
5. Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo [Internet]. Nueva York. 2006 [Xaneiro 2019].
Dispoñible en:
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
6. Objetivos de Desarrollo Sostenible [Internet]. Organización de las Naciones Unidas. 2015 [Xaneiro 2019].
Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos [1].

- Dispoñible en:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
7. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm 106, 4 de maio de 2006.
 8. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE número 295, 10 de decembro de 2013.
 9. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos y cifras: Curso escolar 2018/2019 . Madrid. Secretaría General Técnica; 2018. 030-15-167-2.
 10. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad [Internet]. España: IMSERSO; 2016 [Xaneiro 2019]. Dispoñible en: https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2016.pdf
 11. Instituto Nacional de Estadística. Panorámica de la discapacidad en España. Madrid: Ministerio de sanidade e política social; 2009. 605-09-003-4. Dispoñible en: https://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/bdepcd_2016.pdf
 12. Gobierno de Canarias. Plan Estratégico de Atención a la diversidad [Internet]. Canarias; 2014 [Marzo 2018]. Dispoñible en: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/proyectos_legislativos/plan_estrategico_atencion_diversidad2016_20.pdf
 13. Xunta de Galicia. Protocolo de coordinación, intervención y derivación interinstitucional en atención temprana. Galicia; 2015 [Marzo 2019]. Dispoñible en: <https://www.sergas.es/Asistencia-sanitaria/Documents/651/Protocolo%20de%20coordinaci%C3%B3n,%20intervenci%C3%B3n%20e%20derivaci%C3%B3n%20interinstitucional%20en%20atenci%C3%B3n%20temper%C3%A1.pdf>
 14. DECRETO 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los

- colegios de educación primaria. DOG núm 206, 21 de outubro de 1996.
15. Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOE núm 44, 20 de febreiro de 1996.
 16. Lledó Carreres A. Luces y sombras en la educación especial: hacia una educación inclusiva. 1ª Edición. Madrid: CCS; 2013.
 17. García Rubio J. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva [Internet]. 2017 [Xaneiro de 2019]; 10 (1): [251-64]. Disponible: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/271/286>
 18. Cerdá Marín MC, Iyanga Pendi A. Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva [Internet]. 2013 [Xaneiro de 2019]; 6(3):[150–63]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615399>
 19. Garbiñe Guerra B. Terapia Ocupacional en la escuela: de la teoría a la práctica. TOG [Internet]. 2015 [Febreiro de 2019]. 7: [115-26]. Disponible en: <http://www.revistatog.com/mono/num7/escuela.pdf>
 20. World Federation of Occupational Therapists. Declaración de Posicionamiento: Educación Inclusiva en Terapia Ocupacional [Internet]. Ljubliana: WFOT; 2008 [Xaneiro de 2019]. Carta de posicionamiento. Disponible en: <https://www.wfot.org/resources/inclusive-occupational-therapy-education>
 21. World Federation of Occupational Therapists. Declaración de posicionamiento: Servicios de Terapia Ocupacional con Practicas Basadas en Escuelas para Niños y Jovenes [Internet]. Argentina: WFOT; 2016 [Xaneiro de 2019]. Carta de posicionamiento.

- Dispoñible en: <https://www.wfot.org/resources/occupational-therapy-services-in-school-based-practice-for-children-and-youth>
22. World Federation of Occupational Therapists. Declaración sobre la Terapia Ocupacional. Venezuela: WFOT; 2010 [Xaneiro 2019].
Dispoñible en: <https://www.wfot.org/resources/statement-on-occupational-therapy>
23. Ávila Álvarez A, Martínez Piédrola R, Matilla Mora R, Máximo Bocanegra M, Méndez Méndez B, Talavera Valverde MA et al. Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso. 2da Edición [Tradución]. www.terapia-ocupacional.com [portal en Internet]. 2010 [Febreiro de 2019]; [85p.].
Dispoñible en: <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>. Traducido de: American Occupational Therapy Association (2008). Occupational therapy practice framework: Domain and process (2nd ed.)
24. Colegio de Terapeutas ocupacionales de Navarra. Terapia Ocupacional en educación [Internet]. Pamplona: COTONA; 2006 [Xaneiro de 2019];
Dispoñible en: http://www.terapia-ocupacional.com/articulos/Educacion_Terapia_ocupacional_Navarra_06.pdf
25. Barrgán Larrieta C. Terapia Ocupacional en la Infancia: Teoría y Práctica. 1a Edición. Madrid: Editorial Panamericana. 2008.
26. Zapata Jiménez, M; Bravo Agustín I. La Terapia Ocupacional en la educación riojana. TOG [Internet] 2009 [Febreiro de 2019]; 6(4): [366–81].
Dispoñible en: <http://www.revistatog.com/suple/num4/edu2.pdf>
27. American Occupational Therapy Association. Providing Occupational Therapy Using Sensory Integration Theory and Methods in School-Based Practice [Internet]. 2009 [Marzo de 2019]. 63 (6): [823-42].
Dispoñible en: <https://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1867160>

28. Cameron Whiting C. Trauma and the role of the school-based occupational therapist. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. [Internet] 2018 [Marzo 2019] [1-12]. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1438327>
29. Christner A. Promoting the Role of Occupational Therapy in School-based Collaboration: Outcome Project. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. [Internet] 2015 [Marzo de 2019]; 8(2):136–48. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1038469>
30. Pérez Fernández G. Terapia Ocupacional: Autonomía en la escuela. *Revista Síndrome de Down* [Internet] 2018 [Febreiro 2018]; 137: 52-59. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6771186>
31. Souto M.S de, Gomes E.B.N, Ribeiro da Silva Campos Folha D. Educação Especial e Terapia Ocupacional: Análise de Interfaces a Partir da Produção de Conhecimento. *Rev. Bras. Ed. Esp.* [Internet]. 2018 [Febreiro 2019] 24(4): [583–600]. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000500008>
32. Jasmin E, Gauthier A, Julien M, Hui C. Occupational Therapy in Preschools: A Synthesis of Current Knowledge. *Early Child Educ J.* [Internet] 2018 [Febreiro 2019];46(1):73–82. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0840-3>
33. Pousada García T. La terapia ocupacional en el sistema educativo gallego. *ASEM* [Internet] Galicia: ASEM; 2008 [Xaneiro de 2019] Disponible en: <http://www.asemgalicia.com/wp-content/uploads/La-terapia-ocupacional-en-el-sistema-educativo-Gallego.pdf>
34. Wintle J, Krupa T, Cramm H, DeLuca C. A scoping review of the tensions in OT–teacher collaborations. *J Occup Ther Sch Early Interv* [Internet]. 2017 [Febreiro 2019];10(4):[327–45]. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1359134>
35. Ball M.A. Revitalizing the OT role in school-based practice: Promoting success for all students. *J Occup Ther Sch Early Interv*

- [Internet] 2018 [Febreiro 2019];11(3): [263–72]. Dispoñible en: <https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1445059>
36. Benson J.D, Elkin K, Wechsler J, Byrd L. Parent Perceptions of School-based Occupational Therapy Services. *J Occup Ther Sch Early Interv* [Internet] 2015 [Febreiro 2019]; 8(2): [126–35]. Dispoñible en: <http://dx.doi.org/10.1080/19411243.2015.1040944>
37. Suc L, Bukovec B, Karpljuk D. The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia. *Int J Incl Educ*. [Internet] 2017 [Novembro 2018];21(9): [938–55]. Dispoñible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1325073>
38. Truong V, Hodgetts S. An exploration of teacher perceptions toward occupational therapy and occupational therapy practices: A scoping review. *J Occup Ther Sch Early Interv*. [Internet] 2017 [Novembro 2018];10(2): [121–36]. Dispoñible en: <https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1304840>
39. Benson J.D, Szucs K.A, Mejasic J.J. Teachers' perceptions of the role of occupational therapist in schools. *J Occup Ther Sch Early Interv*. [Internet] 2016 [Novembro 2018]; 9(3): [290–301]. Dispoñible en: <https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1183158>
40. Huang Y.H, Peyton C.G, Hoffman M, Pascua M. Teacher perspectives on collaboration with occupational therapists in inclusive classrooms: A pilot study. *J Occup Ther Sch Early Interv*. [Internet] 2011 [Novembro 2019];4(1): [71–89]. Dispoñible en: <https://doi.org/10.1080/19411243.2011.581018>
41. American Occupational Therapy Association. Role of Occupational Therapy with Children and Youth in School - Based Practice. [Internet]. AOTA; 2015 [Xaneiro 2019]; Dispoñible en: <https://www.aota.org/>
42. American Occupational Therapy Association. Occupational Therapy in School Settings [Internet]. Bethesda: AOTA; 2016 [Marzo 2019] Dispoñible en: <http://www.aota.org/>

/media/Corporate/Files/AboutOT/Professionals/WhatIsOT/CY/Fact-Sheets/School Settings fact sheet.ashx

43. Consejería de Educación y Universidades. Instrucciones de la dirección general de ordenación, innovación y promoción educativa, sobre la intervención de los terapeutas o las terapeutas ocupacionales en determinados centros públicos que imparten la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias [Internet]. Canarias: Consejería de Educación y Universidades, Gobierno de Canarias; 2018 [Marzo 2019]. Disponible en: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/instrucciones_terapeutas_ocupacionales18-19.pdf
44. DECRETO 186/2017, de 4 de julio, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo del personal laboral no docente de apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales en centros docentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV núm 131, 11 de julio de 2017.
45. Ocupando los márgenes [Internet] España: Alberto León Collado. 29 de Maio de 2019 [Xuño 2019]. Terapia Ocupacional en Educación: Emergiendo en el contexto escolar [1]. Disponible en: <https://ocupandolosmargenes.org/terapia-ocupacional-en-educacion-emergiendo-en-el-contexto-escolar/>
46. Otero Otero V. Terapia Ocupacional y Educación Inclusiva: una aproximación a la producción científica [Trabajo de Fin de Grado]. A Coruña: Universidade da Coruña; 2015. Disponible en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/16795/OteroOtero_Vanessa_TFG_2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y
47. Cancelo PM. La Terapia Ocupacional y el Aprendizaje Creativo: una contribución hacia un nuevo modelo educativo [Trabajo de Fin de Grado]. A Coruña: Universidade da Coruña; 2014. Disponible en:

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14110/MarcosCancelo_Pablo_TFG_2014.pdf?sequence=2&isAllowed=y

48. Blanco SG. Terapia ocupacional y educación: explorando la figura del terapeuta ocupacional en un centro educativo [Traballo de Fin de Grado]. A Coruña: Universidade da Coruña; 2017. Disponible en:
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/19483/Gonz%c3%a1lezBlanco_Sandra_TFG_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y
49. Aranzamendi M, López-Dicastillo O, Vivar C. Investigación cualitativa: manual para principiantes. 1a Ed. Madrid: Eunate. 2012.
50. Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanzas non universitarias. DOG núm 16. 26 de xaneiro de 1999.
51. World Medical Association. World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Clinical Review & Education [Internet]. 2013 [Xaneiro 2019] 310 (20): [2191-94] Disponible en: <https://www.wma.net/wp-content/uploads/2016/11/DoH-Oct2013-JAMA.pdf>
52. Instrumento de Ratificación del Convenio para la protección de los derechos humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la Biología y la Medicina (Convenio relativo a los derechos humanos y la biomedicina) hecho en Oviedo el 4 de abril de 1997. BOE núm. 251. 20 de outubro de 1999.
53. Reglamento (UE) 2016/679 del parlamento europeo y del consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). Diario Oficial de la Unión Europea. 4 de abril de 2016.
54. Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE núm 294, 6 de decembro de 2018.

55. Orden de 12 de marzo de 2013 por la que se desarrolla el procedimiento para la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de 2º ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. DOG no 53, 15 de marzo de 2013.
56. Civarolo M.M, Fuentes A. ¿La infancia bajo sospecha? La mirada de los educadores sobre la infancia actual. Diálogos Pedagógicos [Internet] 2013 [Marzo 2019] 17 (22): [93–108]. Disponible en: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/prueba/article/view/925/pdf>

8. Apéndices

Apéndice I – Listado de abreviaturas

- AL: Audición e linguaxe
- AOTA: American Occupational Therapy Association
- ASEM: Asociación Galega conta as Enfermidades Neuromusculares
- BOE: Boletín Oficial do Estado
- CEI: Colexio de Educación Infantil
- CEP: Colexio de Educación Primaria
- CPI: Colexio Público Integrado
- CRA: Colexio Rural Agrupado
- CEIC: Comité Ético de Investigación Clínica
- EE: Educación Especial
- EI: Educación Infantil
- EP: Educación Primaria
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria
- LOE: Lei Orgánica de Educación
- LOMCE: Lei Orgánica para la Mellora da Calidade Educativa
- NEAE: Necesidades Específicas de Apoio Educativo
- NEE: Necesidades Educativa Especiais
- ODS: Obxectivos de Desenvolvemento Sostible
- OMS: Organización Mundial da Saúde UE: Unión Europea
- PT: Pedagogía terapéutica
- TFG: Traballo de fin de grado
- TO: Terapia Ocupacional
- UNESCO: Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura
- WFOT: World Federation of Occupational Therapists

Apéndice II – Guión entrevista

Código:

Data e hora:

Sexo:

Idade:

Anos de experiencia en educación:

Especialidade:

- Que significado ten para vostede ser mestre/a?
- Como describiría a situación actual do sistema educativo?
- Que retos cree que están sen resolver na educación?
- Que entende por educación inclusiva e que opinión ten sobre esta?
- Podería contar a súa experiencia co alumnado en situacións de vulnerabilidade? (Alumnado con necesidades educativas especiais, alumnado con experiencias migratorias, vítimas de violencia ou acoso, familias en risco de exclusión social, etc.)
- Como diría que inflúen estas situacións nos nenos e nenas e as súas familias en relación ao contexto escolar?
- No seu colexio, que medidas existen para responder a estas situacións mellorando a inclusión e a participación de todos os nenos e nenas e a súas familias na escola? (Podería describilas? Quen se ocupa? Canto tempo pode pasar dende que se coñecen os nenos ata que se levan a cabo as medidas?)
- Podería definir Terapia Ocupacional?
- Coñece algunha persoa que tivera a oportunidade de traballar cun terapeuta ocupacional nunha escola?
- Sabendo isto, que opinaría sobre a introdución do terapeuta ocupacional nos equipo educativos?

Apéndice III – Autorización para a realización dun estudo de investigación nunha entidade

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA A REALIZACIÓN DUN ESTUDO DE INVESTIGACIÓN NUNHA ENTIDADE

D/Dna, _____,
director/a de _____,

autorizo a María Espiño Albela a realizar o seu Traballo Fin de Grado con título “Exploración do significado outorgado á educación, á inclusión e á Terapia Ocupacional dende a perspectiva do profesorado de escolas do ámbito rural da provincia de A Coruña” neste centro educativo.

Este Traballo Fin de Grado é dirixido por Betania Groba, profesora da Facultade de Ciencias da Saúde da Universidade da Coruña.

O obxectivo do estudo é explorar e coñecer o significado outorgado á educación, inclusión e á Terapia Ocupacional dende a perspectiva do profesorado de escolas do ámbito rural da provincia de A Coruña

Autorizo a:

Realizar o estudio do TFG no centro educativo	
---	--

En A Coruña, a _____, de _____ de 2019

Firma do director/a:

Apéndice IV – Folla de información ao participante

TÍTULO DO ESTUDO: Exploración do significado outorgado á educación, á inclusión e á Terapia Ocupacional dende a perspectiva do profesorado de escolas do ámbito rural da provincia de A Coruña.

INVESTIGADORA: María Espiño Albela

TUTORA DO ESTUDIO: Betania Groba González

CENTRO: Facultade de Ciencias da Saúde da Universidade da Coruña

Este documento ten por obxecto ofrecerlle información sobre un **estudo de investigación** no que se lle invita a participar.

Se decide participar no mesmo debe recibir información personalizada do investigador, **ler antes este documento** e facer todas as preguntas que precise para comprender os detalles sobre o mesmo. Se así o desexa pode levar o documento, consultalo con outras persoas, e tomar o tempo necesario para decidir se participar ou non.

A participación neste estudio é completamente **voluntaria**. Vd. pode decidir non participar ou, se acepta facelo, cambiar de parecer retirando o consentimento en calquera momento sen obriga de dar explicacións.

Cal é a finalidade do estudo?

A finalidade de este estudo é coñecer o significado outorgado á educación, á inclusión e á Terapia Ocupacional dende a perspectiva do profesorado de escolas do ámbito rural da provincia de A Coruña

Por que me ofrecen participar a min?

Vostede é convidado a participar neste estudo porque é profesor de educación infantil ou primaria e cumpre os criterios de inclusión da investigación: ser diplomado ou graduado en educación primaria ou en educación infantil, levar máis de dous anos traballados no ámbito educativo e traballar durante o curso 2018/2019 nun colexio do ámbito rural da provincia de A Coruña.

En que consiste a miña participación?

A súa participación consistirá en responder a unhas preguntas relacionadas coa educación, a inclusión e a Terapia Ocupacional que se realizará de forma presencial.

A súa participación terá unha duración total estimada de 1 hora.

Que molestias ou inconvenientes ten?

A participación no estudo pode presentar a única molestia de ter que facer coincidir os horarios para poder realizar a entrevista.

Obterei algún beneficio por participar?

Non se espera que Vd. obteña beneficio directo por participar no estudo. A investigación pretende descubrir aspectos descoñecidos ou pouco claros sobre a percepción que teñen os mestres/as sobre o papel da Terapia Ocupacional nos centros educativos, podendo obter resultados que repercutan no sistema educativo, e como consecuencia no seu traballo.

Recibirei a información que se obteña do estudo?

Se Vd. o desexa, facilitaráselle un resumo dos resultados do estudo.

Publicaranse os resultados deste estudo?

Os resultados deste estudo serán utilizados para a realización dun traballo de fin de grado de Terapia Ocupacional de María Espiño Albela. Posteriormente pode chegar a publicarse nunha revista, pero preservando a confidencialidade do mesmo.

Información referente aos seus datos:

A obtención, tratamento, conservación, comunicación e cesión dos seus datos farase conforme ao disposto Regulamento Xeral de Protección de Datos (Reglamento UE 2016-679 del Parlamento europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016) e a normativa española sobre protección de datos de carácter persoal vixente, a Ley Orgánica 3/2018, do 5 de decembro, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

A Universidade da Coruña é a responsable do tratamento dos seus datos, podendo contactar có Delegado/a de Protección de datos, _____, a través dos seguintes medios: enderezo electrónico: _____ / Tlfno.: _____.

Os datos necesarios para levar a cabo este estudo serán recollidos e conservados de modo:

- **Seudonimizados (Codificados)**, a seudonimización é o tratamento de datos persoais de maneira tal que non poden atribuírse a un/a interesado/a sen que se empregue información adicional. Neste estudo só o equipo investigador coñecerá o código que permitirá saber a súa identidade.

A normativa que rexe o tratamento de datos de persoas, outórgalle dereito a acceder aos seus datos, opoñerse, corrixilos, cancelalos, limitar o seu tratamento, restrinxir ou solicitar a supresión dos seus datos. Tamén pode solicitar unha copia dos mesmos ou que esta sexa remitida a un terceiro (dereito de portabilidade).

Para exercer estes dereitos pode vostede dirixirse ao Delegado/a de Protección de Datos do centro a través dos medios de contacto antes indicados ou ao investigador/a principal, María Espiño Albela, deste estudo no enderezo electrónico: _____ e/ou tlfno: _____.

Así mesmo, vostede ten dereito a interpoñer unha reclamación ante a Axencia Española de Protección de Datos, cando considere que algún dos seus dereitos non foi respectado.

So o equipo investigador, que ten deber de gardar a confidencialidade, terá acceso a todos os datos recollidos no estudo. Poderase transmitir a terceiros información que non poida ser identificada. No caso de que algunha información sexa transmitida a outros países, realizarase cun nivel de protección dos datos equivalente, como mínimo, ao esixido pola normativa española e europea.

Ao rematar o estudo, ou o prazo legal establecido, os datos recollidos, en formato son serán eliminados e a transcripción destes gardada de forma anónima para o seu uso en futuras investigacións segundo o que Vd. escolla na folla de firma do consentimento.

Existen intereses económicos neste estudo?

Debido a que se trata dun traballo académico o investigador non recibirá retribución pola realización do estudo. Da mesma maneira vostede non será retribuído por participar.

Como contactar có equipo investigador deste estudo?

Vd. pode contactar con María Espiño Albela no teléfono _____ e/ou enderezo electrónico _____.

Moitas grazas pola súa colaboración.

Apéndice V – Documento de consentimento para a participación no estudo de investigación

TÍTULO: Exploración do significado outorgado á educación, á inclusión e á Terapia Ocupacional dende a perspectiva do profesorado de escolas do ámbito rural da provincia de A Coruña

Eu, _____

- *Lin a folla de información ao participante do estudo que se me entregou, puiden conversar con María Espiño Albela e facer todas as preguntas sobre o estudo necesarias.*
- *Comprendo que a miña participación é voluntaria, e que podo retirarme do estudo cando queira, sen ter que dar explicacións e sen ningunha repercusión.*
- *Accedo a que se utilicen os meus datos nas condicións detalladas na folla de información ao participante.*
- *Presto libremente a miña conformidade para participar neste estudo.*

Asemade, autorizo a investigadora María Espiño Albela a entrevistarme e gravar a entrevista en formato de son:

- Si
- Non

Ao rematar o estudo, os meus DATOS acepto que sexan:

- Eliminados.
- Conservados seudonimizados ou codificados para usos futuros noutras investigacións.

Asinado.: O/a participante,

Asinado.: A investigadora que solicita
o consentimento

Nome e apelidos: _____ Nome e apelidos: _____

Data:

Data: