

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



La gestión de la autonomía pedagógica en los centros educativos de la provincia de Huelva

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Pablo Javier Ortega Rodríguez

Fecha de lectura: 23 de julio de 2020

Bajo la dirección del doctor:

Francisco José Pozuelos Estrada

Huelva, 2020



UNIVERSIDAD DE HUELVA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DEL
DEPORTE
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIA SOCIALES Y DE LA
EDUCACIÓN



**Universidad
de Huelva**

TESIS DOCTORAL

LA GESTIÓN DE LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS DE LA PROVINCIA DE HUELVA

Director

Dr. D. Francisco José Pozuelos Estrada

Doctorando

Pablo Javier Ortega Rodríguez

HUELVA

2020

Esta tesis se enmarca en el Proyecto I+D+i “Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica”. Referencia: UHU-1256182. Universidades de Huelva, Sevilla y Cádiz. Convocatoria de ayudas en concurrencia competitiva de proyectos de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020. Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Huelva. Asimismo, ha recibido financiación del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica, a través de un Contrato de Formación Predoctoral (2016-2019), incluido en el Plan de Estrategia y Política Científica del año 2016.



Universidad de Huelva
Vicerrectorado de Investigación y
Transferencia



Unión Europea
Fondo Europeo
de Desarrollo Regional

A mi madre, que me enseñó a ser fuerte.

A mi padre, que me inculcó el valor de la educación.

A mis hermanos, mis dos modelos a seguir.

A mi sobrino Juanma, mi razón de ser.

A mi sobrino Lucas, la razón para seguir caminando.

AGRADECIMIENTOS

Desde estas líneas, quiero agradecer a todas las personas que han hecho posible esta tesis doctoral.

En primer lugar, a mi director de tesis, Francisco José Pozuelos Estrada, por haber depositado su confianza en mí, aconsejado durante el proceso y ayudado a crecer como persona y profesional. Muchas gracias por todo y por tanto.

Además, expreso mi gratitud a los directores y las directoras de los centros educativos, que me dispensaron una cálida acogida; a los maestros y las maestras, que consagraron su tiempo en las entrevistas y los cuestionarios, a los alumnos y las alumnas, que llenan de vida las aulas, a mis compañeros y compañeras del Departamento de Pedagogía, que me asesoraron en los momentos de incertidumbre, a los miembros del Grupo GAIA, que me apoyaron durante el proceso.

Dedico un especial agradecimiento a Curro, Silvia y Malva, mi familia en Liège.

Y a mi madre, mi padre y mis hermanos, que me insuflaron el ánimo necesario para llegar a la meta.

Resumen

La autonomía escolar es un factor relevante en la mejora de la calidad educativa. Desde la Ley General de Educación (1970) hasta la LOMCE (2013), las leyes del Sistema Educativo Español han abogado por la autonomía pedagógica para adaptar el currículum. En Andalucía, el Artículo 5 de la Orden de 17 de marzo de 2015 establece que los centros cuentan con autonomía pedagógica para desarrollar y concretar el currículum a las necesidades del alumnado y a las características del contexto sociocultural. El interés de esta tesis doctoral reside en investigar sobre la gestión de la autonomía pedagógica en la práctica educativa. El objetivo general es conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de Educación Primaria de la provincia de Huelva para concretar el currículum a las características del contexto sociocultural y a las necesidades del alumnado.

Se ha optado por un diseño de investigación mixto, que comprende una metodología cuantitativa y otra cualitativa. En cuanto a la primera, se ha elegido el método de encuesta, diseñado una escala Likert de 40 ítems y cinco niveles de respuesta, evaluado por un panel de expertos, validado con un Alfa de Cronbach de 0,852 y aplicado en los centros educativos públicos, concertados y privados de la provincia de Huelva. Se ha realizado un muestreo aleatorio estratificado, atendiendo a la población y al número de centros de cada tipo en cada comarca de la provincia onubense. La muestra participante fue de 272 maestros y maestras de Educación Primaria. Con respecto a la segunda, se ha realizado un estudio de casos múltiples en dos escuelas innovadoras de España, el CEIP Tres Carabelas, en Huelva, y el CEIP San Walabonso, en el municipio de Niebla, así como en las cuatro escuelas freinetianas más activas de Liège (Bélgica), l'école Belleflamme, l'école Naniot, l'école Laveu y l'école Beau Mur, que ponen en práctica las técnicas Freinet actualizadas. Tales escuelas están inmersas en un proceso de cambio

y el diseño de un nuevo Proyecto Educativo. Se han utilizado una diversidad de técnicas e instrumentos: entrevistas en profundidad, observaciones de aula, análisis de documentos oficiales y el diario de investigación.

Los resultados cuantitativos demuestran una correlación significativa entre la utilización de materiales curriculares alternativos al libro de texto y estas cinco variables: la idiosincrasia de cada centro, la titularidad del mismo, el curso de Primaria en el que los maestros y las maestras imparten docencia, los cargos de gestión que ejercen y su situación profesional (interino/a, provisional/ definitivo/a).

Los resultados cualitativos evidencian que los maestros de las escuelas Freinet disponen de autonomía pedagógica para desarrollar el currículum y alcanzar las competencias que establece la Fédération Wallonie-Bruxelles, de modo que prescindan del libro de texto, se valen de las técnicas Freinet, materiales curriculares propios y las creaciones del alumnado. En las escuelas españolas, el currículum está definido en forma de competencias, pero los contenidos, desgranados en estándares de aprendizaje evaluables, criterios sumamente detallados y cursos académicos, dificultan la autonomía pedagógica de los maestros y las maestras. El currículum presentado a los profesores coincide con la utilización de los manuales escolares, que siguen cobrando protagonismo en las aulas. Las conclusiones ponen de manifiesto que el liderazgo distribuido, la colaboración entre maestros y la participación de las familias promueven la autonomía pedagógica en los centros. En las escuelas Freinet, los maestros disponen de autonomía para elegir los materiales y adaptar las técnicas, lo cual permite la adquisición de las competencias básicas. La pedagogía Freinet, a su vez, favorece la atención a la diversidad, la mejora de la calidad educativa y el pensamiento crítico.

Palabras clave: autonomía escolar, currículum, Freinet, innovación, política educativa.

Résumé

L'autonomie scolaire est un facteur pertinent pour améliorer la qualité de l'éducation. De la loi générale sur l'éducation (1970) à la LOMCE (2013), les lois du système éducatif espagnol ont préconisé l'autonomie pédagogique pour adapter le programme scolaire. En Andalousie, l'article 5 de l'arrêté du 17 mars 2015 prévoit que les centres disposent d'une autonomie pédagogique pour développer et adapter le cursus aux besoins des élèves et aux caractéristiques du contexte socioculturel. L'intérêt de cette thèse de doctorat réside dans l'étude de la gestion de l'autonomie pédagogique dans la pratique pédagogique. L'objectif général est de connaître les actions menées par les enseignants et enseignantes des écoles primaires de la province de Huelva pour adapter le programme d'études aux caractéristiques du contexte socioculturel et aux besoins des élèves.

Un modèle de recherche mixte a été choisi, qui comprend une méthodologie quantitative et qualitative. Pour la première, c'est la méthode d'enquête qui a été choisie, avec la conception d'une échelle de Likert de 40 éléments et de cinq niveaux de réponse, évaluée par un panel d'experts, validée par un Alpha de Cronbach de 0,852 et appliquée dans les écoles publiques, concertées et privées de la province de Huelva. Un échantillonnage aléatoire stratifié a été effectué, en tenant compte de la population et du nombre de centres de chaque type, dans chaque région de la province de Huelva. L'échantillon participant était de 272 enseignants de l'enseignement primaire. Concernant la seconde, une étude de cas multiple a été réalisée dans deux écoles innovantes d'Espagne, le CEIP Tres Carabelas, à Huelva, et le CEIP San Walabonso, dans la municipalité de Niebla, ainsi que dans les quatre écoles freinetiennes les plus actives de Liège (Belgique), l'école Belleflamme, l'école Naniot, l'école Laveu et l'école Beau Mur, qui mettent en œuvre les techniques Freinet mises à jour. Ces écoles sont

plongées dans un processus de changement et de conception d'un nouveau projet éducatif. Diverses techniques et instruments ont été utilisés : entretiens approfondis, observations en classe, analyse de documents officiels et journal de recherche.

Les résultats quantitatifs démontrent une corrélation significative entre l'utilisation de supports d'enseignement alternatifs au manuel et ces cinq variables : l'idiosyncrasie de chaque centre, leur rattachement, le cours primaire enseigné par les enseignants et enseignantes, les postes d'encadrement exercés et la situation professionnelle (intérimaire, provisoire / définitif).

Les résultats qualitatifs montrent que les enseignants des écoles Freinet disposent d'une autonomie pédagogique pour développer le cursus scolaire et atteindre les compétences établies par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils sont ainsi dispensés de l'utilisation du manuel scolaire, utilisent les techniques Freinet ainsi que leurs propres supports pédagogiques et des créations étudiantes. Dans les écoles espagnoles, le programme est défini sous la forme de compétences, mais le contenu, divisé en normes d'apprentissage évaluables, critères très détaillés et cours académiques, entrave l'autonomie pédagogique des enseignants. Le programme d'études présenté aux enseignants coïncide avec l'utilisation de manuels scolaires, qui continuent à occuper le devant de la scène dans les salles de classe. Les conclusions montrent que la répartition du leadership, la collaboration entre les enseignants et la participation des familles favorisent l'autonomie pédagogique dans les centres. Dans les écoles Freinet, les enseignants disposent d'une autonomie pour le choix des supports et l'adaptation des techniques, ce qui permet l'acquisition de compétences de base. La pédagogie Freinet, à son tour, met l'accent sur la diversité, l'amélioration de la qualité de l'éducation et la pensée critique.

Mots-clés: autonomie scolaire, programme, Freinet, innovation, politique éducative.

Abstract

School autonomy is a relevant factor in improving education quality. From the General Education Law in 1970 to the LOMCE in 2013, Spanish Educational System laws have advocated for pedagogical autonomy in order to adapt the curriculum. In Andalusia, Article 5 of the Order of March 17, 2015 states that schools have pedagogical autonomy to develop and suit the curriculum to students' needs and the characteristics of the socio-cultural context. The aim of this PhD thesis was to research how pedagogical autonomy is managed in educational practice. The general focus was to look into what primary school teachers in the province of Huelva do to specify the curriculum to fit both students' needs and the characteristics of the socio-cultural context.

It has been used different approaches including quantitative and a qualitative methodology. For the quantitative research, it has been used a survey method and a Likert scale with 40 items and five levels of response which was evaluated by a panel of experts, validated with a Cronbach Alpha of 0.852 and then applied in public, state-funded and private schools within the province of Huelva. A stratified random sampling was performed, taking into account both the population and the number of every type of school in each region in Huelva. 272 primary school teachers participated in the sample. For the qualitative research, a multiple case studies was carried out in two innovative schools in Spain (El CEIP Tres Carabelas in Huelva and El CEIP San Walabonso in the municipality of Niebla), as well as in the four most active Freinetian schools in Liège, Belgium (L'école Belleflamme, L'école Naniot, L'école Laveu and L'école Beau Mur) which implement updated Freinet techniques. These schools are currently changing the way they operate and are coming up with a new educational project. I have used variety of techniques and tools: in-depth interviews, classroom observations and analyzing official documents and research journals.

Quantitative results show a significant correlation between using alternative curricular materials to textbooks and the following five variables: each school's idiosyncrasies, their proprietorship, the primary-school course taught by the teachers, management roles and professional situations (substitute, temporary/fixed-term contracts).

Qualitative results show that teachers in Freinet schools have the pedagogical autonomy to develop the curriculum and achieve the skills established by the Wallonie-Bruxelles Federation and so use Freinet techniques, their own curricular materials and student creations instead of textbooks. In Spanish schools, the curriculum is made up of set skills, but the content is broken down into assessable learning standards, highly detailed criteria and academic courses which restricts teachers' pedagogical autonomy. The curricula include textbooks which continue to dominate the classroom. However, the conclusions show that distributed leadership, collaboration between teachers and family participation promote pedagogical autonomy within the schools. In Freinet schools, teachers have the autonomy to choose materials and adapt techniques which helps students acquire basic skills. As such, Freinet pedagogy favors attention to diversity, improving educational quality and critical thinking.

Keywords: school autonomy, curriculum, Freinet, innovation, education policy.

Tabla de Contenidos

PREÁMBULO.....	27
INTRODUCCIÓN.....	35
JUSTIFICACIÓN.....	43

BLOQUE PRIMERO: Marco Teórico

CAPÍTULO 1. Las bases legislativas sobre el Sistema Educativo Español

1.1. Introducción.....	49
1.2. Las bases legislativas sobre el Sistema Educativo Español.....	51
1.2.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).....	52
1.2.2. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).....	57
1.2.3. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).....	58
1.2.4. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).....	60
1.2.5. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).....	64
1.2.6. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).....	66
1.2.7. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).....	69
1.2.8. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).....	74
1.2.9. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).....	80
1.2.10. Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011).....	84

1.2.11. Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.....	86
1.2.12. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.....	88
1.2.13. Conclusiones.....	91

CAPÍTULO 2. La perspectiva teórica de la autonomía escolar

2.1. La flexibilidad en el ámbito educativo: diferentes corrientes burocráticas.....	97
2.2. Aproximación al concepto de autonomía escolar.....	102
2.2.1. Hacia una definición holística.....	102
2.2.2. Modelos de autonomía escolar.....	105
2.3. La dirección en el marco de la autonomía de los centros.....	108
2.4. Los elementos organizativos de la institución educativa.....	115
2.5. Ámbitos de autonomía en la gestión escolar.....	117
2.6. La competencia entre los centros y la vigencia del libro de texto.....	122

CAPÍTULO 3. La autonomía escolar en el ámbito internacional

3.1. Introducción.....	127
3.2. La autonomía de escolar en Francia.....	129
3.3. La autonomía escolar en Alemania.....	133
3.4. La autonomía escolar en Reino Unido.....	138
3.5. La autonomía escolar en Bélgica.....	143
3.6. La autonomía escolar en los Países Bajos.....	147
3.7. La autonomía escolar en Estonia.....	152
3.8. La autonomía escolar en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia).....	156

CAPÍTULO 4. Experiencias y prácticas innovadoras

4.1. Introducción.....	171
4.2. Experiencias pedagógicas y prácticas innovadoras en España.....	172
4.3. Legislación sobre la autonomía escolar en Bélgica.....	191
4.3.1. La pedagogía de Célestin Freinet.....	193
4.3.2. La evolución del Movimiento Freinet: hacia una pedagogía crítica.	197
4.3.3. Freinet en la actualidad.....	200

BLOQUE SEGUNDO: Diseño de la investigación**CAPÍTULO 5. Preguntas y objetivos de la investigación**

5.1. Introducción.....	205
5.2. Preguntas de la investigación.....	205
5.3. Objetivos de la investigación.....	206

CAPÍTULO 6. Diseño de la investigación: un enfoque integrado

6.1. Un enfoque integrado.....	213
6.2. Enfoque cuantitativo: El paradigma positivista.....	215
6.2.1. Metodología cuantitativa.....	215
6.2.2. Método de encuesta.....	219
6.2.3. Técnica de recogida de información: la escala <i>Likert</i>	223
6.2.3.1. Diseño de la escala <i>Likert</i>	224
6.2.3.2. Dimensiones, variables e ítems de la escala <i>Likert</i>	225
6.2.3.3. Fiabilidad del instrumento.....	228
6.2.3.4. Validez del instrumento.....	229
6.2.4. Población, muestreo y muestra.....	230
6.2.4.1. Población.....	230

Tabla de contenidos

6.2.4.2. Muestreo.....	231
6.2.4.3. Muestra.....	231
6.3. Enfoque cualitativo: El paradigma interpretativo.....	253
6.3.1. Metodología cualitativa.....	254
6.3.2. Método cualitativo: el estudio de casos múltiples.....	255
6.3.3. Selección de los casos.....	256
6.3.4. Muestreo cualitativo.....	259
6.3.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	262
6.3.5.1. Entrevistas en profundidad.....	262
6.3.5.1.1. Planificación de las entrevistas en profundidad.....	264
6.3.5.2. Análisis de documentos.....	266
6.3.5.3. Observación participante.....	267
6.3.5.4. Notas de campo.....	268
6.3.5.5. Diario de investigación.....	269
6.3.6. Fiabilidad y validez del proceso de investigación.....	270
6.3.7. Triangulación.....	271
6.3.8. Fases en el proceso de investigación.....	272

BLOQUE TERCERO: Resultados, discusión, conclusiones, limitaciones y propuestas

CAPÍTULO 7. Resultados cuantitativos

7.1. Análisis cuantitativo.....	277
7.2. Comparación de grupos.....	278
7.2.1. Pruebas de normalidad.....	278
7.2.2. Análisis de la varianza de un factor. ANOVA.....	279

7.2.3. Prueba de Levene.....	280
7.2.4. Corrección de Bonferroni.....	280
7.2.5. Prueba de T2 de Tamhane.....	280
7.2.6. Prueba H de Kruskal-Wallis.....	281
7.2.7. Coeficiente de correlación de Pearson.....	281
7.2.8. Prueba Chi-cuadrado.....	282
7.3. Resultados cuantitativos de las variables.....	283
7.3.1. Dimensión 1. Análisis de las variables demográficas.....	287
7.3.2. Dimensión 1. Perfil demográfico de los maestros y las maestras	338
7.3.3. Dimensión 2. Materiales curriculares utilizados por los maestros y las maestras.....	339
7.3.4. Dimensión 2. Perfil de los maestros y las maestras, teniendo en cuenta los materiales curriculares que utilizan.....	346
7.3.5. Dimensión 3. A propósito del Currículum Básico.....	347
7.3.6. Dimensión 3. Perfil de los maestros y las maestras a propósito del diseño y desarrollo del Currículum Básico.....	354
7.3.7. Dimensión 4. A propósito del Proyecto Educativo de Centro.....	355
7.3.8. Dimensión 4. Perfil de los maestros y las maestras a propósito del diseño y desarrollo del Proyecto Educativo de Centro.....	371
7.3.9. Dimensión 5. A propósito de la Programación Didáctica.....	372
7.3.10. Dimensión 5. Perfil de los maestros y las maestras con respecto al diseño y desarrollo de la Programación Didáctica.....	389

CAPÍTULO 8. Resultados cualitativos

8.1. El contexto de los estudios de casos: Bélgica y España.....	397
8.2. Análisis cualitativo.....	399
8.3. Dimensión 1. Perfil demográfico de los estudios de casos.....	401
Caso 1. CEIP Tres Carabelas.....	401

Tabla de contenidos

Caso 2. CEIP San Walabonso.....	401
Caso 3. École Belleflamme (Liège).....	402
Caso 4. École Naniot (Liège).....	402
Caso 5. École Laveu (Liège).....	403
Caso 6. École Beau Mur (Liège).....	403
8.4. Dimensión 2. A propósito del Currículum Básico en los estudios de casos.....	404
Categoría 1. Currículum Básico.....	405
Categoría 2. Documentos.....	413
Categoría 3. Autonomía pedagógica.....	420
Categoría 4. Adaptación del currículum.....	427
Categoría 5. Colaboración.....	434
8.5. Dimensión 3. A propósito del Proyecto Educativo de Centro en los estudios de casos.....	441
Categoría 6. Proyecto Educativo de Centro.....	442
Categoría 7. Liderazgo.....	449
8.6. Dimensión 4. A propósito de la Programación Didáctica en los estudios de casos.....	456
Categoría 8. Programación Didáctica.....	459
Categoría 9. Organización del espacio y del tiempo.....	466
Categoría 10. Técnicas Freinet.....	473
Categoría 11. Pedagogía Freinet.....	479
Categoría 12. Proyectos.....	484
Categoría 13. Materiales Curriculares.....	490
Categoría 14. Apoyos y dificultades.....	493
Categoría 15. Necesidades.....	498
Categoría 16. Evaluación.....	501

CAPÍTULO 9. Discusión y conclusiones

9.1. Discusión y conclusiones.....	507
9.2. Discussion and conclusions.....	534

CAPÍTULO 10. Limitaciones, sugerencias y propuestas

10.1. Limitaciones de la investigación.....	561
10.2. Sugerencias para futuras investigaciones.....	561
10.3. Propuestas de mejora.....	562
10.3.1. Programa de Mejora de la Autonomía Escolar.....	564
LISTA DE REFERENCIAS.....	569

Tabla de contenidos

Lista de tablas

Tabla 1. Ideas principales y aportaciones sobre la autonomía, derivadas del Sistema Educativo Español.....	78
Tabla 2. Ideas principales y aportaciones sobre la autonomía, derivadas de las disposiciones legislativas a nivel autonómico (Andalucía).....	90
Tabla 3. Sistematización de modelos, estilos y objetivos directivos.....	111
Tabla 4. Autonomía de los centros en Francia. Ámbitos de intervención, funciones otorgadas y figuras responsables.....	131
Tabla 5. Perfiles directivos ante la autonomía escolar en Inglaterra.....	143
Tabla 6. Distribución de competencias para gestionar la autonomía en los centros de Finlandia.....	164
Tabla 7. Pedagogías innovadoras, principios que las sustentan y aportaciones derivadas de las experiencias.....	189
Tabla 8. Tabla de dimensiones, categorías, preguntas, contenidos y objetivos de la investigación.....	207
Tabla 9. Tabla sobre la correspondencia entre los objetivos específicos, el diseño metodológico, el método, las técnicas y los instrumentos de investigación.....	214
Tabla 10. Tabla sobre la correspondencia entre las dimensiones, las variables y los ítems de la escala Likert.....	226
Tabla 11. Centros de Educación Primaria de Huelva y su provincia. Distribución de 54 colegios proporcional a la población en Huelva Capital, en cada comarca y al número de centros de cada tipo.....	232
Tabla 12. Selección aleatoria de 58 centros de Educación Primaria proporcional a la población y al número de centros de cada tipo en Huelva Capital y en cada comarca de su provincia (Centros invitados a participar).....	238
Tabla 13. Selección aleatoria de 58 centros de Educación Primaria proporcional a la población y al número de centros de cada tipo en Huelva Capital y en cada comarca de su provincia.....	239
Tabla 14. Selección aleatoria de 348 cuestionarios de Educación Primaria proporcional a la población y al número de centros de cada tipo en Huelva Capital y en cada comarca de su provincia (Cumplimentación de 272 cuestionarios).....	240
Tabla 15. Técnicas e instrumentos de investigación aplicados en cada centro.....	258

Lista de tablas

Tabla 16. Relación entre las categorías de las entrevistas, los indicadores y los objetivos de la investigación.....	265
Tabla 17. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes.....	283
Tabla 18. Variable 1. Edad de los maestros y las maestras.....	287
Tabla 19. Estadística descriptiva de la Variable 1.....	289
Tabla 20. Correlaciones significativas entre la edad y los ítems.....	289
Tabla 21. Variable 3. Tipos de titulaciones académicas cursadas por las personas encuestadas.....	291
Tabla 22. Variable 4. Especialidades de las titulaciones cursadas.....	293
Tabla 23. Variable 5. Nombre del centro y cuestionarios cumplimentados.....	300
Tabla 24. ANOVA de un factor. Titularidad del centro.....	305
Tabla 25. Prueba de Levene. Titularidad del centro.....	308
Tabla 26. Corrección de Bonferroni. Titularidad del centro.....	308
Tabla 27. Prueba T2 de Tamhane. Titularidad del centro.....	309
Tabla 28. Prueba H de Kruskal-Wallis. Titularidad del centro.....	310
Tabla 29. Variable 7. Número de maestros/as que han participado en el estudio, según el municipio.....	310
Tabla 30. ANOVA de un factor. Municipios.....	312
Tabla 31. Prueba H de Kruskal-Wallis. Municipios.....	314
Tabla 32. ANOVA de un factor. Comarcas.....	316
Tabla 33. Prueba de Levene. Comarcas.....	318
Tabla 34. Corrección de Bonferroni. Comarcas.....	319
Tabla 35. Variable 9. Años de experiencia docente de los maestros y las maestras.	320
Tabla 36. Correlaciones significativas entre los años de experiencia docente y los ítems.....	322
Tabla 37. Variable 10. Curso/s en el/los que imparte/n docencia los maestros y las maestras.....	323
Tabla 38. ANOVA de un factor. Curso en el que imparte docencia.....	325
Tabla 39. Variable 11. Número de alumnos/as por clase.....	327
Tabla 40. Correlaciones significativas entre el número de alumnos/as por clase y los ítems.	329
Tabla 41. Variable 12. Número de alumnos/as con NEAE.....	330

Tabla 42. Correlaciones significativas entre el número de alumnos/as con N.E.A.E. y los ítems.....	331
Tabla 43. Variable 13. Cargos de gestión que ejercen los maestros y las maestras..	332
Tabla 44. Variable 14. Situación profesional de los maestros y las maestras.....	335
Tabla 45. ANOVA de un factor. Situación profesional.....	336
Tabla 46. Variable 15. Editoriales de los libros de texto utilizados por los maestros y las maestras.....	339
Tabla 47. Variable 16. Otros materiales curriculares utilizados por los maestros y las maestras.....	340
Tabla 48. Prueba Chi-cuadrado. Correlaciones significativas entre las variables nominales.....	345
Tabla 49. Estadística descriptiva del ítem 1.....	347
Tabla 50. Estadística descriptiva del ítem 2.....	348
Tabla 51. Estadística descriptiva del ítem 3.....	349
Tabla 52. Estadística descriptiva del ítem 4.....	350
Tabla 53. Estadística descriptiva del ítem 5.....	351
Tabla 54. Estadística descriptiva del ítem 6.....	352
Tabla 55. Estadística descriptiva del ítem 7.....	353
Tabla 56. Estadística descriptiva del ítem 8.....	355
Tabla 57. Estadística descriptiva del ítem 9.....	356
Tabla 58. Estadística descriptiva del ítem 10.....	357
Tabla 59. Estadística descriptiva del ítem 11.....	358
Tabla 60. Estadística descriptiva del ítem 12.....	359
Tabla 61. Estadística descriptiva del ítem 13.....	360
Tabla 62. Estadística descriptiva del ítem 14.....	361
Tabla 63. Estadística descriptiva del ítem 15.....	362
Tabla 64. Estadística descriptiva del ítem 16.....	363
Tabla 65. Estadística descriptiva del ítem 17.....	364
Tabla 66. Estadística descriptiva del ítem 18.....	365
Tabla 67. Estadística descriptiva del ítem 19.....	366
Tabla 68. Estadística descriptiva del ítem 20.....	367
Tabla 69. Estadística descriptiva del ítem 21.....	368
Tabla 70. Estadística descriptiva del ítem 22.....	369

Lista de tablas

Tabla 71. Estadística descriptiva del ítem 23.....	370
Tabla 72. Estadística descriptiva del ítem 24.....	372
Tabla 73. Estadística descriptiva del ítem 25.....	373
Tabla 74. Estadística descriptiva del ítem 26.....	374
Tabla 75. Estadística descriptiva del ítem 27.....	375
Tabla 76. Estadística descriptiva del ítem 28.....	376
Tabla 77. Estadística descriptiva del ítem 29.....	377
Tabla 78. Estadística descriptiva del ítem 30.....	378
Tabla 79. Estadística descriptiva del ítem 31.....	379
Tabla 80. Estadística descriptiva del ítem 32.....	380
Tabla 81. Estadística descriptiva del ítem 33.....	381
Tabla 82. Estadística descriptiva del ítem 34.....	382
Tabla 83. Estadística descriptiva del ítem 35.....	383
Tabla 84. Estadística descriptiva del ítem 36.....	384
Tabla 85. Estadística descriptiva del ítem 37.....	385
Tabla 86. Estadística descriptiva del ítem 38.....	386
Tabla 87. Estadística descriptiva del ítem 39.....	387
Tabla 88. Estadística descriptiva del ítem 40.....	388
Tabla 89. Correspondencia entre tonos e índices de correlación.....	389
Tabla 90. Correlaciones significativas entre los ítems 1-10 y las variables.....	389
Tabla 91. Correlaciones significativas entre los ítems 11-20 y las variables.....	391
Tabla 92. Correlaciones significativas entre los ítems 21-30 y las variables.....	392
Tabla 93. Correlaciones significativas entre los ítems 31-40 y las variables.....	393
Tabla 94. Supercódigos y códigos del ATLAS.ti.....	400
Tabla 95. Categorías de la Primera Fase del Programa de Mejora de la Autonomía Escolar.....	564

Lista de figuras

Figura 1. Estructura de la tesis doctoral.....	30
Figura 2. Proceso general de la investigación.....	31
Figura 3. Esquema sobre el proceso de construcción de la escala Likert.....	222
Figura 4. Triangulación del proceso de la investigación cualitativa.....	271
Figura 5. Fases en el proceso de investigación.....	273
Figura 6. Comparaciones de grupos con Variables Independientes de más de dos valores.....	282
Figura 7. Variable 2. Sexo.....	290
Figura 8. Variable 6. Titularidad de los centros.....	305
Figura 9. Variable 8. Comarca en que se hallan los municipios y los centros.....	315
Figura 10. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 1.....	347
Figura 11. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 2.....	348
Figura 12. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 3.....	349
Figura 13. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 4.....	350
Figura 14. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 5.....	351
Figura 15. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 6.....	352
Figura 16. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 7.....	353
Figura 17. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 8.....	355
Figura 18. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 9.....	356
Figura 19. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 10.....	357
Figura 20. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 11.....	358
Figura 21. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 12.....	359
Figura 22. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 13.....	360
Figura 23. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 14.....	361
Figura 24. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 15.....	362
Figura 25. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 16.....	363
Figura 26. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 17.....	364
Figura 27. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 18.....	365
Figura 28. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 19.....	366
Figura 29. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 20.....	367
Figura 30. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 21.....	368
Figura 31. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 22.....	369

Lista de figuras y mapas

Figura 32. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 23.....	370
Figura 33. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 24.....	372
Figura 34. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 25.....	373
Figura 35. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 26.....	374
Figura 36. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 27.....	375
Figura 37. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 28.....	376
Figura 38. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 29.....	377
Figura 39. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 30.....	378
Figura 40. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 31.....	379
Figura 41. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 32.....	380
Figura 42. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 33.....	381
Figura 43. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 34.....	382
Figura 44. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 35.....	383
Figura 45. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 36.....	384
Figura 46. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 37.....	385
Figura 47. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 38.....	386
Figura 48. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 39.....	387
Figura 49. Respuestas de los maestros y maestras al Ítem 40.....	388

Lista de mapas

Mapa 1. Comarcas de la Provincia de Huelva.....	248
Mapa 2. Plano de Huelva Capital.....	250

PREÁMBULO

Empezar una investigación es, ante todo, iniciar un camino que se desea explorar, por tanto, nace del compromiso con una manera propia de entender la realidad. Camino que conduce a nuevas sendas y descubrimientos, donde la incertidumbre y el deseo de aprender son los principales compañeros de viaje. A medida que una persona adquiere conocimientos sobre educación, va formando una colección de imágenes, discursos, lenguaje y experiencias que necesitan encontrar un sentido. Como afirma Peter Handke, el Premio Nobel de Literatura de 2019: *“Con el tiempo se va perdiendo la claridad de los perfiles y uno empieza a aguzar el oído”* (Handke, 2010, pág. 43).

A tenor de esta cita, esta tesis doctoral parte de la voluntad de escuchar las voces de los maestros y las maestras, los directores y las directoras, el alumnado, que imprimen un significado particular a la educación.

En este apartado, se presenta la introducción de la investigación, que aproxima el tema de estudio, la gestión de la autonomía pedagógica en los centros educativos, a los lectores y las lectoras, desde tres puntos de vista complementarios: legislativo, a partir de lo que establecen las leyes educativas en España, teórico, que aborda el concepto de autonomía, acuñado por profesionales del ámbito educativo, e investigador, basado en

los resultados de investigaciones. También se exponen las razones que justifican la elección del tema, tomando en consideración las tres perspectivas citadas.

La tesis doctoral comprende tres bloques, que vertebran cada una de las partes que forman la investigación.

El primer bloque incluye cuatro capítulos sobre el marco teórico, que sienta las bases de la autonomía pedagógica. El capítulo uno trata sobre los antecedentes legislativos del sistema educativo español. El capítulo dos aborda las referencias teóricas sobre el tema. El capítulo tres muestra las aportaciones de estudios internacionales. El capítulo cuatro describe las experiencias innovadoras en el ámbito educativo y la evolución de la pedagogía de Célestin Freinet (1896-1966), un pedagogo francés que introdujo las técnicas e invariantes pedagógicas en la escuela. Es un referente en la educación hodierna, porque innovó la educación de su época y allanó el camino para futuras experiencias. Muchas de las innovaciones actuales hallan sus raíces en las técnicas y las invariantes de Freinet.

El segundo bloque está formado por dos capítulos, que conforman el diseño de la investigación. En el capítulo cinco, se formulan las preguntas de investigación a partir del análisis del marco teórico, que conducen al objetivo general de la investigación. Este se desgrana en cinco objetivos específicos, que describen las tareas realizadas durante la investigación para alcanzar el propósito general.

En el capítulo seis, se describe el diseño de investigación mixto, se analizan tanto las características de ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, como la metodología, el método, las técnicas y los instrumentos utilizados para responder a las preguntas de investigación. Se explica asimismo el procedimiento de muestreo aplicado en cada caso, además de los procesos de fiabilidad y validez de los instrumentos.

El enfoque cuantitativo se corresponde con un estudio descriptivo, en el que se ha aplicado una escala de Likert en centros públicos, concertados y privados de la provincia de Huelva.

El enfoque cualitativo integra dos investigaciones, un estudio de casos múltiples en cuatro escuelas Freinet, llevado a cabo durante una estancia predoctoral de cuatro meses, desde el 15 de octubre de 2018 hasta el 15 de febrero de 2019, en Liège (Bélgica), y dos estudios de casos en centros innovadores de España, uno en la ciudad de Huelva y otro en el municipio de Niebla. Se han utilizado una amplia gama de técnicas e instrumentos: entrevistas en profundidad a maestros/as y directores/as, la observación participante, el análisis de documentos oficiales del centro y personales de los profesores, el cuaderno de campo, el diario de investigación, y material audiovisual sobre prácticas innovadoras.

El bloque tres engloba cuatro capítulos, que abordan los resultados, la discusión y las conclusiones de la investigación. El capítulo siete muestra los resultados cuantitativos procedentes de los análisis estadísticos descriptivos, de normalidad, comparativos y correlacionales, realizados con el programa SPSS versión 26. En el capítulo ocho, se describen las categorías procedentes del análisis cualitativo con el software ATLAS.ti, versión 8. El capítulo nueve explica las conclusiones a las que se han llegado tras el proceso analítico, ofreciendo respuestas fundamentadas a las preguntas de investigación y los objetivos específicos, desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa.

El capítulo diez abarca tres aspectos: las dificultades que han surgido durante el proceso de investigación, las sugerencias para realizar nuevos estudios sobre la autonomía pedagógica y propuestas para mejorar la autonomía pedagógica en los centros.

La tesis finaliza con las referencias bibliográficas que han fundamentado el estudio.

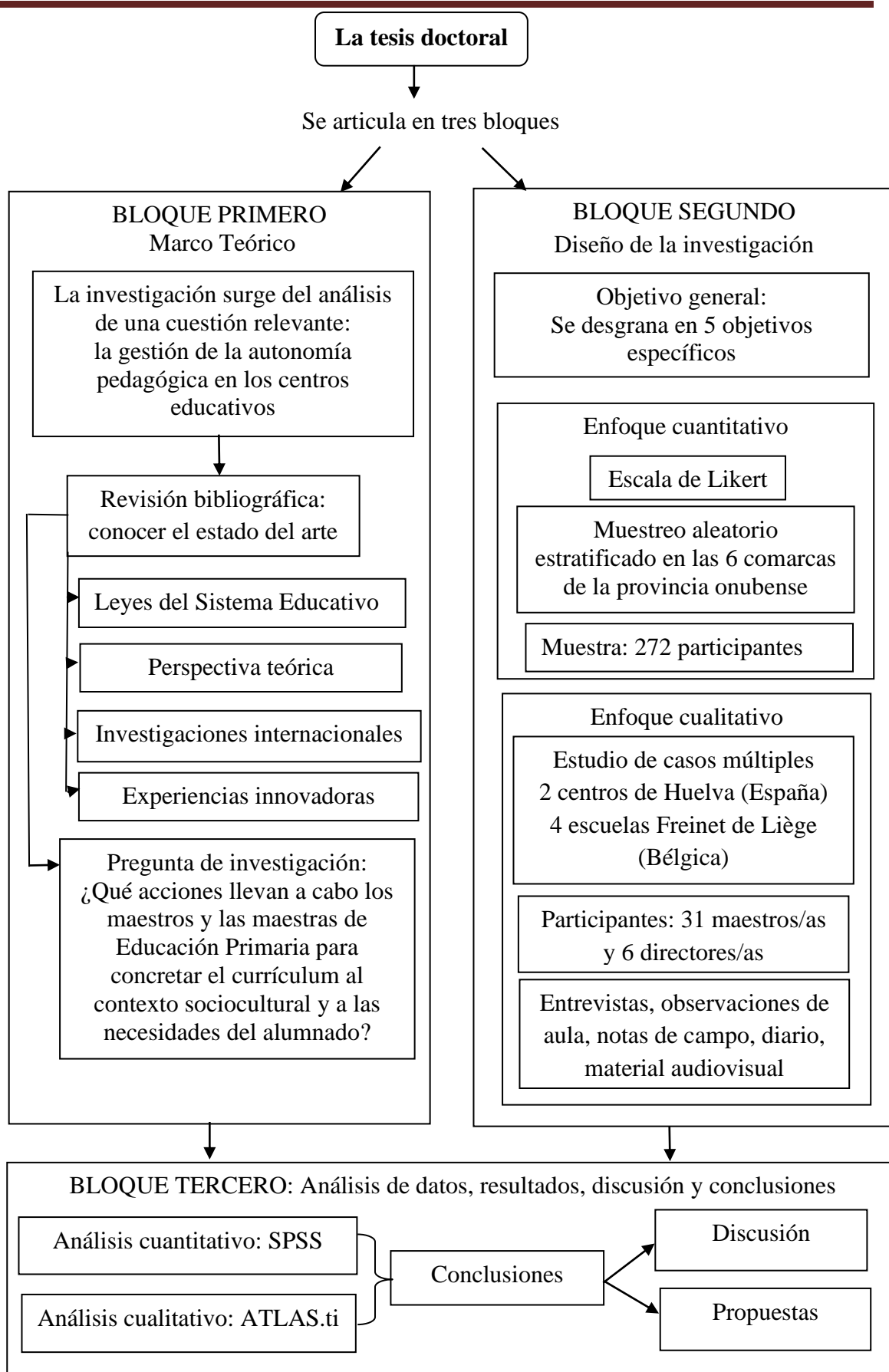


Figura 1. Estructura de la tesis doctoral

La Figura 2, complementaria a la Figura 1, muestra el proceso general de investigación.

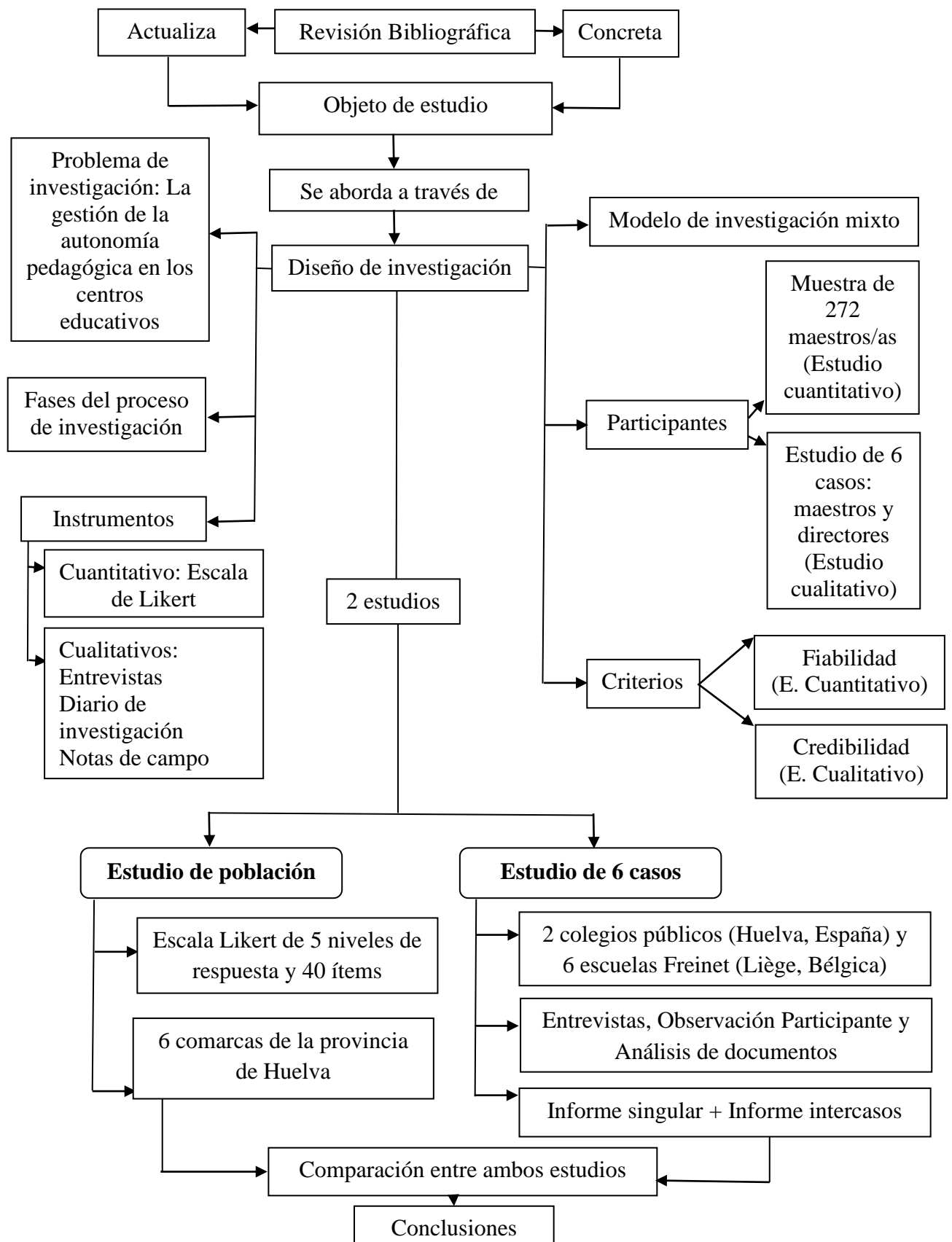


Figura 2. Proceso general de la investigación



INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hemos asistido a cambios profundos que se han dejado sentir en la educación y han tenido lugar en los tres ámbitos esenciales de la vida social: el consumo y la producción (la economía), el poder (la política) y la cotidianidad (la sociedad y la cultura) (Pérez Gómez, 2012).

En este contexto de cambios sustanciales, el significado de la profesionalidad docente sigue siendo un tema de debate, especialmente entre los docentes del ámbito académico, a raíz del cambio en las políticas internacionales y las evaluaciones externas que evalúan el rendimiento del alumnado en áreas específicas del currículum (Day, 2017).

A los profesores se les demanda un grado elevado de conocimientos para ofrecer una enseñanza de calidad, se les concede una gran autonomía al tiempo que se les exige una mayor responsabilidad en las tomas de decisiones pedagógicas (Moral, 2019). En la década de los 90, se establecieron un conjunto de directrices generales en la reforma de los sistemas educativos. Una de ellas fue dotar de mayor autonomía a los centros educativos para adaptar el currículum a las necesidades locales, al margen del Estado (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

En la actualidad, han cobrado relevancia las redes educativas, que estimulan la libertad (por ejemplo: las ciudades educadoras), mediante metodologías no directivas, inclusivas, que hacen hincapié en el papel activo del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que avance según sus capacidades e intereses (Paredes, Esteban y Rodrigo, 2019).

La autonomía escolar es un concepto poliédrico, que se puede considerar desde tres perspectivas complementarias: legislativa, teórica e investigadora.

Desde un punto de vista *legislativo*, la autonomía pedagógica, en tanto que un derecho inherente al profesorado, es una aspiración deseable, contemplada en las leyes educativas de España desde el año 1970. Sin embargo, el discurso ha quedado relegado al plano teórico, reducido a aspectos formales, con escaso o nulo impacto en la práctica. El concepto encierra diferentes intenciones en función de la impronta política que subyace tras la ley. En el contexto español, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) se sustenta en una política neoliberal que, por un lado, concede autonomía pedagógica a los centros y, por el otro, se apoya en modos de control directos (a través de sus disposiciones minuciosas y detalladas sobre los contenidos curriculares) e indirectos (mediante las evaluaciones externas y los resultados de los centros) (Viñao, 2016). Este enfoque de supervisión busca reforzar los valores conservadores mediante diferentes recursos: los requerimientos administrativos para formalizar la enseñanza (el desarrollo curricular basado en el centro como trámite burocrático), la disposición de los conocimientos en disciplinas inconexas (los libros de texto), la educación como un producto de mercado (la libre elección del centro) y el análisis de la eficiencia a través del control externo (las pruebas de evaluación externa) (Pozuelos y Romero, 2002).

La intervención del Estado en la educación se traduce en el diseño de normativa, currículos obligatorios y presupuestos, que modelan tanto los fines educativos como las formas prácticas de ejercer la profesión docente (Rué, 2018). El currículum oficial se concreta en varios niveles con distintos grados de detalle. Tann (2011) señala tres niveles: nacional, Administración local y escuela; y dos grados: grano grueso y grano fino. La Administración establece una estructura a nivel nacional, de *grano grueso*, expresada en términos amplios sobre las áreas de experiencia y los elementos de aprendizaje que favorecen al atención a la diversidad. En cuanto a las escuelas, requieren el apoyo

necesario para que construyan una estructura de *grano fino*, en la que se diseñe y desarrolle el currículum.

Si bien la ley general plantea un marco curricular, amplio y flexible en aras de la autonomía, el profesorado ve limitada su capacidad de decisión a medida que el resto de normativa (los reales decretos, los decretos y las órdenes) añade prescripciones detalladas sobre los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.

En rigor, las leyes neoliberales tienden a minusvalorar, cuando no ignorar, los contextos socioculturales y las condiciones profesionales en que se desenvuelve el profesorado.

La autonomía, por tanto, se ve dificultada por el establecimiento pormenorizado de los objetivos, los contenidos, las competencias y, en especial, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, lo cual limita el trabajo del docente a la programación y evaluación de contenidos que pueden traducirse a resultados numéricos (Torres, 2018).

El concepto de *currículum oficial* se corresponde con una determinada selección y orden de contenidos en la clasificación de los conocimientos a los que representan, cercenando la capacidad de decisión del profesorado sobre la selección de los mismos (Gimeno, 2010). Conocimientos que adoptan la forma de libros de texto, los cuales seleccionan, organizan, interpretan y presentan ciertas informaciones como el conocimiento oficial, objetivo y neutral que debe ser transmitido (Torres, 2012). Desde una perspectiva práctica, el libro de texto se erige en un artefacto que silencia la voz del profesorado sobre los contenidos, las actividades y la evaluación llevados a efecto, restándole poder decisorio y, por ende, profesionalismo (Martínez Bonafé, 2002).

Desde otro punto de vista, *teórico*, se entiende por autonomía escolar la capacidad de decisión otorgada al centro a fin de diseñar un proyecto educativo propio, establecer un modelo de gestión y organización que favorezca la adaptación al alumnado y al contexto social en que se circunscribe tal centro (Jiménez, 2018). En el plano pedagógico, alude a la libertad docente para tomar decisiones responsables sobre la gestión de los recursos (Cheong, 2019). La autonomía es el resultado de un proceso de reflexión y construcción conjunta entre todos los miembros de la comunidad educativa. Tal proceso requiere la formación, el compromiso y la participación de todas aquellas personas que forman parte de la escuela (Moreno, Díez, Pazos y Recio, 2012).

Según Bolívar (2012), la autonomía depende tanto de las condiciones de partida como de los fines a alcanzar. En este sentido, consiste en el desarrollo interno de las escuelas, mediante la creación de apoyos, medios y competencias. Este desarrollo se concreta en un proyecto con la Administración educativa o la comunidad local, cuyos objetivos han de ser aceptados de manera colegiada. Asumir una cultura de colaboración implica relaciones de trabajo en equipo entre los profesores. Tales relaciones son espontáneas (surgen de los mismos docentes), voluntarias (se apoyan en la experiencia), propicias para el desarrollo de iniciativas propias o externas, omnipresentes (no se circunscriben a un espacio ni tiempo determinados) e imprevisibles (los resultados, inciertos, no se preven fácilmente) (Hargreaves, 2005).

El Informe McKinsey y Company (2012) puso de relieve que la autonomía curricular en España ha pecado de “prudente”, aunque subraya que los profesores la ansían para definir sus programaciones didácticas y aspirar a la excelencia en sus respectivas áreas. También manifiestan una sobrecarga administrativa como óbice a la autonomía pedagógica. El diseño y el desarrollo contextualizado del currículum producen un mayor compromiso entre los docentes. Si bien los centros disponen de cierto margen de

autonomía para acometer esta acción, existe una presión por la mejora, entendida como el aumento de los niveles de aprendizaje del alumnado. Esta cuestión dependerá de cómo se gestionen los recursos disponibles, orientados a la mejora de la calidad educativa (Bolívar, 2013a). Los resultados de un estudio reciente (Lizasoain, Tourón y Sobrino, 2015) demostraron la asociación entre la cantidad y la calidad del feedback (observaciones que los docentes intercambian sobre sus adaptaciones curriculares) y una mayor prevalencia de prácticas innovadoras, centradas en el alumnado como agente de su propio proceso de aprendizaje.

Bajo una perspectiva *investigadora*, los estudios internacionales sobre la autonomía de los centros han arrojado conclusiones sobre los factores internos que afectan a su gestión. Una investigación reciente, cuyo fin era describir y analizar el desarrollo de la autonomía escolar en los centros de Inglaterra, a partir de la implementación del nuevo Currículo Nacional en 2014, reveló que la confianza de los maestros y las maestras para innovar sus prácticas se ve afectada por el grado en que los centros y su personal permanecían conectados a otras escuelas, de las que recibían apoyo mutuo e ideas innovadoras (Greany y Waterhouse, 2016). En cambio, los directores y las directoras de las escuelas de Inglaterra afirmaron que su margen de autonomía para gestionar la autonomía pedagógica del centro dependía del tamaño del mismo, la valoración de la Inspección educativa y la presión por los resultados de las pruebas nacionales (Higham y Earley, 2013). Si nos centramos en los motivos que promueven la autonomía en el desarrollo curricular, otra investigación demostró que los maestros y las maestras lo hacían con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos, otros como resultado de sus propias decisiones a partir de su desarrollo profesional, la influencia de compañeros de profesión o por hartazgo ante la utilización del libro de texto como único recurso (Emo, 2016). Una investigación realizada en colegios canadienses pone de relieve que la

autonomía escolar requiere un análisis agudo, dado que, al emanar del Estado, su implementación depende de varios factores relacionados con la autonomía curricular: la capacidad de los maestros para desarrollar procesos de innovación, la experimentación en sus prácticas diarias, la creación de estructuras políticas y de procesos que favorezcan la innovación en la enseñanza (Newton y Da Costa, 2016). Una investigación realizada en Estados Unidos, cuyo objetivo fue comparar las percepciones de los maestros de unos colegios públicos autónomos con otros de las escuelas tradicionales, demostró que los últimos (maestros/as de los colegios tradicionales) no se sentían más responsables de los resultados obtenidos por el alumnado que los otros de las escuelas autónomas. No obstante, los maestros de las escuelas autónomas, con menos control burocrático de su trabajo, se sienten más aislados en su función docente (Oberfield, 2016). En Chipre, tras la reforma educativa de 2010, centrada en el cambio curricular de la etapa obligatoria, se llevó a cabo una investigación sobre el impacto de la reforma en la autonomía pedagógica de los maestros de Educación Primaria, desde una doble posición: como receptores del cambio y como espectadores de los resultados. Los maestros alegaron en las entrevistas que el cambio curricular fue visto desde la distancia, como una “receta” impuesta por la Administración, y como espectadores, afirmaron que necesitaban más autonomía en la gestión de los recursos didácticos (Philippou, Theodru y Kontovourki, 2014). Estas conclusiones llevan a plantearnos el caso finlandés, cuyo proceso de descentralización se inició en 1985 y terminó en la década de 1990. La autonomía de los centros ha aumentado significativamente desde entonces, pues la colaboración entre centros es la piedra angular de su educación, amén de la autonomía profesional de los maestros y las maestras (Heller, 2015). Existen investigaciones sobre la pedagogía Freinet como una metodología innovadora para estimular la creatividad del alumnado (Santaella y Martínez, 2017a) y enseñar las ciencias (Santaella y Martínez, 2017b).



JUSTIFICACIÓN

JUSTIFICACIÓN

A tenor de las tres perspectivas contempladas en la introducción de la tesis doctoral (legislativa, teórica e investigadora), procede explicar las razones que justifican la gestión de la autonomía pedagógica como el tema de estudio, relacionado, a su vez, con tales perspectivas.

En cuanto a la *legislación educativa*, siete son las leyes que han contemplado la autonomía de los centros, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOMCE de 2013. Sin embargo, la autonomía se ha quedado en una retórica con una influencia discreta en la práctica. La primera razón que justifica la tesis doctoral se deriva de esta situación. Si siete leyes educativas han reconocido el derecho de los centros a ejercer su autonomía, durante cincuenta años, ¿por qué los centros se parecen entre sí? En este sentido, Pozo (2016) afirma que la escuela hodierna se asemeja más a la de hace dos o tres décadas que la familia de hoy a la de antaño (p. 275). El libro de texto sigue siendo el recurso didáctico que hegemoniza el desarrollo del currículum en la Educación Primaria, Secundaria y el Bachillerato (Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez, 2010).

En Andalucía, el artículo 5 de la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, reconoce “*la autonomía pedagógica para el desarrollo y concreción del currículo, la adaptación a las necesidades del alumnado y a las características específicas de su contexto sociocultural*” (p. 11).

El Plan de Centro brinda la posibilidad de expresar las características propias de cada centro, que se concretan en la autonomía curricular y de funcionamiento (Sancho, 2014). La segunda razón guarda relación con esta normativa, que lleva a plantearse la siguiente cuestión: ¿Cómo se gestiona la autonomía pedagógica en los centros para desarrollar y

adaptar el currículum a las necesidades de los alumnos y las alumnas, y al contexto en que se encuentran?

Bajo un punto de vista *teórico*, la autonomía pedagógica es una pretensión legítima frente a la centralización. Requiere, por tanto, de la formación, la participación y el compromiso tenaz de los miembros de la comunidad educativa. Esta implicación se traduce en el diseño de un Proyecto Educativo de Centro, basado en el consenso democrático, para adaptar el currículo, la metodología y los planes de innovación a la diversidad del alumnado (Moreno, Díez, Pazos y Recio, 2012). Un currículo justo requiere flexibilidad, lo cual es posible introduciendo cambios sustantivos en la manera de enseñar, y para ello se necesita autonomía en los siguientes elementos: la naturaleza de los contenidos, los objetivos con relación a estos, las estrategias metodológicas y los recursos disponibles (García Pastor, 2012). La autonomía pedagógica consiste en la creación de dispositivos, apoyos y medios que permitan a los centros educativos construir sus propios espacios de desarrollo, según un conjunto de objetivos aceptados por la comunidad educativa y un programa contratado con la administración (Bolívar, 2013b).

En el contexto español, han existido algunos avances en la autonomía curricular (aunque a menudo se han visto influidas por la conducta administrativa y organizativa con la normalización de las tendencias). Por esta razón, el desarrollo de la autonomía escolar pasa por el desarrollo de proyectos pedagógicos asumidos por la comunidad y los grupos de maestros/as. Es necesario un modelo de gestión basado en la formación, la gestión comunitaria centrada en la mejora, la innovación y el desarrollo profesional (Gairín, 2015). De la misma opinión se muestra Sancho (2014), cuando su estudio demostró que, a pesar de las declaraciones teóricas de la autonomía, se otorgaba poca capacidad de toma de decisiones a los centros españoles en la práctica. La

descentralización regional del sistema no se ha traducido en la delegación de competencias suficientes relacionadas con la gestión de los recursos.

En España, el currículum oficial se concreta en diferentes niveles de decisión, emanados desde el ordenamiento jurídico otorgado al Estado, pasando por las competencias atribuidas a las administraciones territoriales hasta la autonomía de los centros (Jiménez, 2018).

Este planteamiento teórico ha fundamentado la tercera razón. La gestión de la autonomía pedagógica escolar pivota sobre dos ejes: uno, los ámbitos de planificación curricular (político, centro y aula) y otro, los elementos curriculares sobre los que se adoptan decisiones (los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación) (Clemente, 2010; Gimeno, 2015a).

Gimeno (2010) sostiene que escasean los estudios que analicen las propuestas alternativas a la tradicional, basada en el uso del libro de texto, recalcando que sería de interés ahondar en la trayectoria de la pedagogía Freinet en las aulas (p. 257). Esta constatación es la base de la cuarta razón que justifica el tema de estudio. Una parte de la investigación cualitativa se ha centrado en un estudio de casos múltiples en cuatro escuelas Freinet de Liège (Bélgica), durante la estancia predoctoral, desde el 1 de octubre de 2018 hasta el 15 de febrero de 2019.

Desde una perspectiva *investigadora*, cabe destacar las evaluaciones internacionales de impacto, que han puesto de manifiesto que el aumento de la autonomía escolar contribuye a la mejora de los resultados del alumnado (MECD, 2013; OECD, 2014a y OECD, 2016). Los resultados del Informe TALIS 2018 reconocen la autonomía pedagógica como uno de los cinco pilares sobre el que pivota el profesionalismo docente, de modo que relacionan la responsabilidad profesional y la autonomía escolar con la calidad educativa (OECD, 2019). En la práctica, no se han tenido en cuenta los contextos

reales del diseño curricular ni el papel que desempeñan los centros en el mismo. La sociedad plural, los márgenes de autonomía que deben tener los centros y la libertad de crear medios culturales en la docencia llevan a la conclusión de que los diferentes ámbitos de concreción curricular están sujetos a diferentes interpretaciones (Gimeno, 2015a).

En Castilla-La Mancha se llevó a cabo una investigación tras la implementación del Programa de Mejora del Éxito Escolar, en 2010. Según la valoración realizada por la Administración y los propios centros de las memorias, era esencial mejorar el apoyo, el asesoramiento y la formación del profesorado para aumentar la autonomía escolar (Ayala, Molina, y Prieto, 2012). Un buen nivel de rendimiento educativo pasa por dotar de mayor autonomía a los centros, que se traduce en la toma de decisiones basadas en el centro, la implantación de proyectos de innovación centrados en el colegio y la mayor profesionalización del profesorado (McKinsey y Company, 2012; Polo y Puertas, 2016). Los resultados de las investigaciones sugieren las dos últimas razones. En primer lugar, la gestión de la autonomía pedagógica en España (cómo los maestros y las maestras gestionan su autonomía en los centros públicos, concertados y privados) ha sido un tema escasamente investigado, si acaso existen experiencias puntuales que algunos centros han realizado en el ejercicio de su autonomía. En segundo lugar, reúne las recomendaciones propuestas por Buendía, Colás y Hernández (1998). Es factible, pues se cuenta con medios para llevar a cabo la investigación y significativo, en la medida en que contribuye a aumentar el conocimiento sobre el tema. Favorece asimismo la transferibilidad de los resultados, porque la investigación se ha realizado en dos países, España y Bélgica, en dos centros españoles y cuatro escuelas freinetianas, que ofrecen una visión amplia de la autonomía. Esto permite aplicar los conocimientos derivados del proceso de investigación en los centros y mejorar la práctica educativa.

**BLOQUE
PRIMERO
Marco Teórico**

CAPÍTULO 1

**Las bases legislativas
sobre el Sistema
Educativo Español**

1.1. Introducción

Cada investigación comienza con una revisión de la literatura, que sirve para profundizar en el tema, acotar la base del área problemática y valorar la necesidad de mayor conocimiento (Mertens, 2015).

La revisión de la literatura ofrece la posibilidad de conocer lo que ya se ha investigado y cómo se puede avanzar hacia una mayor comprensión del tema (Ary, Cheser, Sorensen y Razavieh, 2009).

El marco teórico de la tesis doctoral se apoya en diversas fuentes: documentos legislativos, bases de datos, libros, informes sobre educación, artículos publicados en revistas de impacto, tanto nacionales como internacionales, así como revistas sobre experiencias educativas.

Se divide en cinco apartados:

1. Las bases legislativas sobre el Sistema Educativo Español, tanto a escala nacional como a nivel autonómico.

2. La perspectiva teórica de la autonomía escolar. La aproximación al concepto de autonomía escolar desde diferentes corrientes educativas. Los modelos de autonomía escolar. El liderazgo en el marco de la autonomía. Los ámbitos de la autonomía en la gestión escolar. La competencia entre los centros y el libro de texto.

3. Investigaciones internacionales de impacto sobre la autonomía escolar, realizadas en Francia, Alemania, Reino Unido, Bélgica, Países Bajos, Estonia y los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia).

4. Las experiencias y las prácticas innovadoras, publicadas en revistas indexadas, sobre la gestión de la autonomía en los centros.

5. La gestión de la autonomía escolar en Bélgica y la pedagogía de Célestin Freinet (1896-1966), un maestro francés que introdujo técnicas innovadoras e invariantes pedagógicas en la escuela.

1.2. Las bases legislativas sobre el Sistema Educativo Español

A finales del siglo XVIII y primeros años del XIX, en España no existía todavía un sistema educativo. Durante las tres últimas décadas del siglo XVIII, la política de la Ilustración se caracterizó por la carencia de una acción estatal que fuera coherente, sistemática y decidida (Viñao, 2006). El primer antecedente se sitúa en la Constitución de 1812, que delega en el Estado las competencias de la enseñanza pública, relacionadas con el establecimiento o eliminación de escuelas y con los planes de estudio (Fernández Serrat, 2002). El artículo 366 de la Constitución de 1812 expresa que se crearán escuelas de primeras letras, donde se enseñe a los niños a leer, escribir, contar, así como el catecismo de la religión católica y las obligaciones civiles (p. 93). Los ayuntamientos se encargan de velar por estas y otras escuelas educativas que se costeen de los fondos del común. Cabe destacar que el plan general de enseñanza tiene un carácter uniforme. Aunque en ninguno de sus preceptos se alude a la autonomía, la más que centenaria Ley Moyano (1857) —vigente hasta 1970— constituye la piedra angular de la legislación educativa, pues fue la primera que inauguró el recorrido político, sociohistórico, normativo y pedagógico donde el resto de las legislaciones comenzaron sus respectivas andaduras. La primera enseñanza elemental abraza la lectura, la escritura, los principios de la gramática castellana y la aritmética, nociones básicas de agricultura, comercio e industria, amén de la doctrina cristiana, cuál baluarte de la religión católica. Defiende a ultranza una educación diferenciada por sexos, como bien se evidencia en la introducción de materias dirigidas exclusivamente a las niñas: las labores propias del sexo femenino (Montero, 2017). La autonomía funcional es un sistema en el que las políticas gubernamentales establecen directrices generales para acometer una reforma, pero los distritos escolares se responsabilizan de su implementación específica (Popkewitz, 2000). Muchas reformas han incidido en la periferia innovadora, entendida como la articulación de ideas,

procesos e iniciativas que producen cambios en el exterior de la práctica educativa, de forma tangencial: el uso de materiales curriculares en apariencia más sofisticados, objetivos y competencias con tintes tecnócratas, la eliminación de contenidos, entre otros (Carbonell, 2010). Desde el principio de la década de los setenta, numerosas han sido las reformas que se han acometido en España. Una ha sucedido a otra, con la consiguiente transformación del sistema educativo, sustituyendo una terminología estable ya consolidada en el quehacer docente por otra más eficaz e innovadora, al menos, aparentemente (Torres, 2015).

1.2.1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

Impulsada por don José Luis Villar Palasí, político español en aquel entonces y ministro de Educación y Ciencia desde 1968 hasta 1973, la Ley General de Educación nació con el objeto de revocar la centenaria Ley Moyano (1857). Su origen reside en un documento sobre la situación educativa española, bajo el título de “*La Educación en España: Bases para una política educativa*”, conocido como “Libro Blanco”, presentado el 12 de febrero de 1969 por el mismo Villar Palasí a la Comisión de Educación de las Cortes Españolas y al Consejo Nacional del Movimiento (Seage, 1969). Estaba dividido en dos partes bien diferenciadas: la primera contenía un análisis crítico de la educación, tomando en consideración diversos indicadores, a saber: el nivel educativo de la población, el origen social del alumnado, el rendimiento educativo de cada grado, dificultades cualitativas relacionadas con la formación docente, los métodos y los recursos de la enseñanza, amén de aspectos administrativos, de inversión y distribución económica en educación, y la segunda, incluía las bases y las orientaciones de la reforma integral de nuestro sistema educativo (Batlle, 1970).

En cuanto a las necesidades educativas en la Enseñanza Preescolar y Primaria se refiere, este estudio aludió a las bajas tasas de escolarización, el carácter memorístico de las

enseñanzas impartidas, la segregación escolar del alumnado entre los 10 y los 14 años mediante el establecimiento de la doble vía, que discriminaba a la población infantil en función de sus recursos económicos y su contexto sociofamiliar (García Garrido, Buj Gimeno y González Anleo, 1998). Cabe añadir que el II Informe Foessa de 1970 sobre el cambio social en España señaló que la influencia del contexto social en las capacidades individuales llevaba aparejada una discrepancia en los resultados escolares, reforzando las desigualdades en función del origen (Ortega, 1992).

De ahí se deduce que los fines educativos perseguidos por la Ley Moyano discurrían por antiguos cauces, reflejando una perspectiva clasista, opuesta a la democratización de la enseñanza. A raíz de la síntesis de la situación educativa en España y de las líneas generales del Gobierno, se promueve la reforma integral del sistema educativo, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), cuyos objetivos más importantes son: hacer partícipe de la educación a la sociedad, establecer la unicidad y la flexibilidad del sistema educativo, ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todo el alumnado, prepararlo profesionalmente para la incorporación laboral y favorecer un amplio abanico de posibilidades de educación permanente, teniendo en cuenta las necesidades económicas y sociales de la nación.

Según la LGE (1970), cada centro educativo debe ser considerado en su situación particular y en las condiciones singulares procedentes del lugar donde se circunscribe, bien sea pueblo, ciudad o región, y de su alumnado, recayendo dicha responsabilidad en el régimen de conciertos y de Estatutos singulares. Para acometer la expansión del sistema educativo y proporcionar los recursos necesarios, la ley propuso la detección de las necesidades educativas a partir de la distribución de instituciones educativas y de estudios exhaustivos, de modo que se evite un gasto excesivo e innecesario, se progrese con seguridad y se logre el mayor rendimiento del sistema a nivel cualitativo y cuantitativo. Si bien pretende mejorar la

calidad del sistema educativo, adaptar las materias a las exigencias de un mundo cambiante, evitar la extensión de programas y evaluar de manera atenta el rendimiento escolar del alumnado, los fines de la educación en cada nivel, ciclo y modalidad interrelacionados —la formación integral, el desarrollo de la personalidad y la preparación para hacer un responsable uso de la libertad— abrazaron la religión cristiana, la cultura y la tradición española conforme a los principios del Movimiento Nacional. Introdujo una novedad al establecer el carácter obligatorio y gratuito de la Educación General Básica, correspondiendo al Gobierno las programaciones, dependiendo de los recursos disponibles y las necesidades. Se asienta sobre los principios basados en la adaptación de los contenidos y los métodos didácticos a la “*evolución psicobiológica*” del alumnado, esto es, el desarrollo de los procesos mentales y los sistemas biológicos que influyen en la conducta humana, una valoración del centro focalizada en el rendimiento promedio de los estudiantes, la ratio, el uso y la disponibilidad de los medios y métodos pedagógicos y la titulación académica del cuerpo docente.

El informe de 1968 sobre la crisis mundial de la educación enumeró las tres razones por las cuales existía una carencia de adaptación en la estructura educativa de unos países desarrollados y otros en vías de desarrollo (Coombs, 1985):

1. El progresivo aumento de las aspiraciones educativas de padres e hijos.
2. La insistencia de los poderes políticos en el desarrollo de la educación a fin de lograr el desarrollo global de los habitantes de un país, aumentando las tasas de escolarización educativa.
3. El desarrollo repentino y rápido de la población o sobrepoblación, que multiplica cuantitativamente la demanda social.

Estas observaciones concedieron mucha importancia a las crecientes desconexiones y a las carencias de adaptaciones entre lo que se enseñaba al alumnado en los centros educativos y sus necesidades preferentes y verdaderas de aprendizaje. Dos eran las principales causas

según el informe: una, el carácter rígido de los sistemas educativos, cuyos contenidos y programaciones estaban desfasados, no se ajustaban a las circunstancias del momento ni a los grandes avances del mundo del conocimiento; y otra, la generalizada implantación de modelos educativos de países desarrollados en otros en vías de desarrollo, acarreando una acusada inadaptación a las necesidades, las circunstancias y los recursos de estos. El sistema educativo se organiza debido a la acción conjunta de diversos elementos internos, a saber, las finalidades, las prioridades, los alumnos, la dirección, la organización del tiempo, el cuerpo docente, el material didáctico, los edificios, las técnicas empleadas, la investigación, los controles y los gastos que forma una visión educativa. De ahí que este se encuadre en un sistema social, que pide resultados, alberga distintas prioridades y opone resistencia ante los cambios (Gimeno, 2005). En este sentido, la visión hace referencia a una particular proyección futura que se da a las instituciones educativas a fin de conseguir sus principales objetivos.

Dentro del marco de la LGE (1970), la Educación Preescolar es voluntaria, se extiende hasta los cinco años de edad, persigue el desarrollo armónico de la personalidad del niño y la niña, la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad mediante métodos activos. La Educación General Básica es obligatoria, se extiende desde los seis hasta los trece años y tiene como objetivo la formación integral adaptada a las capacidades de cada alumno/a, mediante programas, áreas y orientaciones pedagógicas fijados por el Ministerio, lo suficiente flexibles como para adaptarlos a diferentes zonas geográficas, aunque con un matiz diferenciador en función del sexo. Los métodos didácticos empleados deben promover la capacidad creativa y la originalidad del alumnado, destacando el uso amplio de técnicas audiovisuales.

Mención expresa merece el artículo cincuenta y seis de la LGE (1970), porque trata sobre la autonomía de los centros docentes. Sin embargo, existe una notable diferencia entre unos

estatales y otros no estatales. Los primeros cuentan con una autonomía relativa, relacionada con determinados aspectos metodológicos, en la medida en que pueden establecer actividades y materias optativas, adaptar las programaciones a las características del contexto y probar nuevos métodos pedagógicos. Por el contrario, los segundos tienen absoluta autonomía en el establecimiento de las normas internas, disciplinarias y económicas que rigen su actividad, en la selección de docentes con requisitos mínimos de formación (la acreditación de suficiente titulación) y el procedimiento a seguir en la admisión del alumnado. El insoslayable derecho a emplear los métodos más adecuados y útiles, incluidos en los planes, las orientaciones y los programas aprobados por el Gobierno, está reconocido como un derecho fundamental de los educadores. De ahí se deduce que el profesorado de Educación General Básica goza de autonomía para utilizar los textos y el material docente, siempre que estos estén incluidos en las normas establecidas por el Ministerio.

Cada centro de Educación General Básica cuenta con un director o directora, que recibe la ayuda tanto del Claustro de profesores como del Consejo Asesor, en el que están representados los padres del alumnado. Son derechos inherentes a su cargo la coordinación del profesorado y la ordenación de actividades realizadas en el centro. El Ministerio se encarga de nombrarlo, de entre todos los profesores titulares, según las normas y con el visto bueno del Claustro y el Consejo Asesor. El título quinto de la LGE (1970) alude a la Administración y, por más señas, el capítulo primero deja constancia de que el Gobierno garantiza la igualdad de oportunidades tanto en medios urbanos como rurales. Cabe añadir que el Ministerio de Educación y Ciencia tiene un papel fuertemente intervencionista en la propuesta al Gobierno de las líneas generales de política educativa, el diseño de planes de estudios, la creación y la supresión de centros estatales, la coordinación de las instituciones educativas, entre otras.

Cabe destacar la aprobación de la Constitución Española de 1978, en plena transición democrática, con el objeto de defender los derechos de los ciudadanos y las ciudadanas en España. El artículo 27 regula el derecho a la educación, incluyendo diez puntos básicos que definen la política educativa española (La Constitución Española de 1978, 2015). Son dignos de mención los siguientes, por su relación con la autonomía de los centros:

- El fin de la educación es el desarrollo de la personalidad humana.
- La obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica.
- La participación efectiva de los sectores implicados en la programación general de la enseñanza.
- La intervención de padres, docentes y alumnos/as en el control y la gestión de los centros públicos.

1.2.2. Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)

Los derechos regulados en la Constitución Española se desarrollan mediante las leyes orgánicas, que determinan lo que debe ser fundamental en la educación de España. Existen otras normas (decretos, órdenes, etc.) que se ocupan de aspectos menos permanentes o esenciales (Fernández Serrat, 2002).

La Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) fue la primera ley orgánica que surgió tras la instauración de la Constitución Española. Según el artículo cuarto, los centros educativos cuentan con los medios necesarios para alcanzar los objetivos propios de cada nivel. La novedad estriba en el avance infructuoso en el proceso de democratización y en la participación de la sociedad en la educación, a raíz de un pacto entre los partidos de izquierda y de derechas sobre el artículo 27

de la citada Constitución. Supuso un propósito normativo de mantener un equilibrio entre la libertad de elección de centros y la defensa de un sistema educativo con carácter público (Gimeno, 2006). A tenor de esta finalidad, la ley pone el acento en la ideología de los titulares de los centros, otorgándoles libertad para crearlos y para disponer su ideario educativo. El artículo 14 alude a la autonomía, entendida como la facultad para implantar materias optativas, adaptar los programas a las características del contexto, adoptar los métodos pedagógicos y organizar actividades. Cabe colegir que los centros docentes gozan de una capacidad acotada al ámbito metodológico, esto es, al conjunto de métodos didácticos seguidos en el aula para lograr la formación integral del alumnado. En este sentido, los profesores tienen una libertad de enseñanza condicionada por el ideario interno y por la Administración Educativa.

Se crea el Consejo de Dirección, que permite la apertura de los centros docentes a la comunidad, incluyendo a un miembro de la corporación municipal. Algunas de sus funciones inciden en la autonomía: aprobar el plan administrativo de los recursos, supervisar la gestión económica, programar las actividades culturales y fomentar relaciones cooperativas con otros colegios. El acceso a la dirección se basaba en tres principios: meritocrático, de capacidad y de publicidad. Se intentó compaginar la profesionalización de la figura directiva con la participación de la comunidad educativa (Estruch, cit. en Fernández Enguita y Terrén, 2008). Esta ley apenas tuvo trascendencia en la práctica, pues el PSOE ganó las elecciones nacionales en 1982 y la derogó.

1.2.3. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)

Esta ley nace con la intención de desarrollar el principio de participación reflejado en el artículo 27.7 de la Constitución Española, regular los centros escolares y sostener los

concertados. Tiene como principal objetivo el desarrollo de la personalidad del alumnado mediante una educación obligatoria y gratuita en el tramo básico, basada en el respeto hacia los derechos y las libertades esenciales. Según el artículo 15 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), los centros tienen autonomía para implantar materias optativas, adaptar los programas a las características del contexto, adoptar métodos didácticos y planificar actividades culturales (p.10). Puede apreciarse como esta noción de autonomía comparte significado con la LOECE, reservada al plano metodológico. En cambio, aquellos centros privados no concertados gozan de un mayor margen de autonomía a fin de seleccionar al profesorado, diseñar el Proyecto Educativo, definir su sistema de funcionamiento interno, ampliar el horario lectivo y establecer tanto el procedimiento de admisión del alumnado como su régimen económico. La ley introduce una novedad con respecto a la creación de los centros concertados, de titularidad privada, pero sostenidos con fondos públicos, siempre que cumplan las obligaciones de los públicos. Como botón de muestra, deben impartir gratuitamente las enseñanzas propias. Cabe destacar la garantía de la participación de la comunidad escolar (amén del reconocimiento de sus derechos) mediante el Consejo Escolar a nivel estatal, autonómico y de centro. La LODE perfiló un modelo estructural de gobierno, en el que los centros públicos tenían órganos unipersonales (Director/a, Secretario/a y Jefe/a de Estudios) y colegiados (Consejo Escolar y Claustro de Profesores). A partir de la promulgación de la ley, estos quedan bajo la responsabilidad de la comunidad educativa. También introdujo un modelo participativo de dirección escolar. El director/la directora es elegido/a por el Consejo Escolar, que incluye un número determinado de padres y madres y alumnos/as. Aunque todas sus funciones pueden incidir, en mayor o menor medida, en la autonomía del centro, existen tres que causan un efecto directo, pues contribuye a fomentar la propia capacidad de desarrollo:

- Autorizar y ordenar los gastos del centro.

- Coordinar las actividades.
- Poner en funcionamiento los acuerdos entre los órganos colegiados.

1.2.4. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Esta ley parte de un profundo análisis de los cambios acaecidos desde 1970 en la sociedad española, en el plano axiológico y en los ámbitos cultural, tecnológico y productivo. Si bien reconoce que se ha logrado la escolarización en la educación básica, se ha avanzado en la igualdad de oportunidades y se han conseguido adaptar los contenidos de la educación, la configuración de una sociedad cada vez más plural requiere un sistema organizado, que responda a la necesidad de adaptarse a las nuevas situaciones impuestas por un cambio acelerado en los procesos culturales. El Libro Blanco (1989) incluye una propuesta bien perfilada de la reforma, una planificación exhaustiva y una programación sincrónica, tras haber reparado en la presencia de algunos problemas estructurales manifestados en la realidad de la Educación Primaria:

- La etapa previa a la de la escolaridad obligatoria no está debidamente configurada.
- Existe un vacío entre la finalización de la escolaridad obligatoria y la edad mínima para incorporarse al mundo laboral.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) persiguió varios objetivos fundamentales: ampliar la educación básica hasta los 16 años con carácter obligatorio y gratuito, reordenar el sistema educativo y ofrecer respuestas adecuadas a las exigencias presentes (con perspectiva de futuro). Para alcanzar este último propósito, la ley eleva la calidad de enseñanza a la categoría de reto fundamental, de suerte que apuesta por la modernización de los centros educativos, la incorporación de los avances, la participación de los sectores de la comunidad educativa (formada por el alumnado,

las familias, el profesorado, el Personal de Administración y Servicios (PAS), y de atención educativa complementaria) y la relación productiva con el entorno comunitario.

Se otorga especial relevancia a la evaluación general del sistema educativo. Se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación con el objeto de examinar en qué grado los elementos están favoreciendo el logro de los objetivos establecidos y proporcionar información importante a los centros sobre la optimización de sus funciones, en aras de la autonomía. Otro factor para la forja de esta reforma educativa es sentar las bases de un sistema educativo, cuyos fines están orientados al desarrollo pleno de la personalidad del alumnado, la participación en la sociedad, la inserción profesional y el respeto hacia la pluralidad cultural.

Mención expresa merece la relevancia social concedida a la función docente, considerando la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación intrínsecos, además de una responsabilidad de la Administración. Se reconoce la autonomía pedagógica de los centros para desarrollar el currículum enmarcado en la programación docente y ejercer la dirección de estos. La ley promueve la investigación e innovación a niveles curricular, organizativo, metodológico, tecnológico y didáctico. Desde una perspectiva reflexiva, la autonomía de los centros docentes corre pareja a la concepción del/ de la profesor/a como investigador/a de su práctica. Como refiere Stenhouse (1984): *“Un currículum es una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica”* (p.195).

El artículo 4 ofrece una definición precisa de currículum —un concepto disonante al citado—, entendido como un conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios evaluativos que deben ajustarse a la práctica docente (p. 28930). La prescripción de las enseñanzas mínimas obedece a la necesidad de garantizar una formación para los alumnos, un currículum común para los estudiantes. Este currículum se articula en tres niveles de concreción desde una perspectiva abierta y flexible: el primer nivel corresponde al Estado, que establece las enseñanzas mínimas y

a las comunidades autónomas, que diseñan un Currículum Básico (C.B.) para cada comunidad; el segundo compete al centro, confeccionando el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), adaptado a las características de cada realidad educativa, y el tercero pertenece al equipo de ciclo o al/ a la profesor/a, que concretan las enseñanzas en sus Programaciones de Aula (P.A.) (Contreras, 2011).

La Educación Infantil abarca dos ciclos; el primero se extiende hasta los tres años, y el segundo, hasta los seis. Tiene carácter voluntario. Esta etapa persigue tanto el desarrollo afectivo, físico, intelectual, social y moral de los niños y las niñas como la autonomía progresiva en sus actividades. Los contenidos organizados en áreas relacionadas con la experiencia infantil se estudian mediante actividades globalizadas, con interés y significado, de modo que perciba el todo de algo antes que las partes que lo conforman, concediendo sentido a todo cuanto aprenden.

La Educación Primaria se extiende desde los seis a los doce años. Abarca seis cursos académicos (tres ciclos de dos cursos cada uno). Las áreas se organizan de forma global e integradora, presentando el conocimiento de manera que se perciba como un todo, no como parcelas independientes de saberes, y relacionando los aprendizajes de las distintas áreas para utilizarlas en situaciones específicas. Lo que subyace tras estos enfoques es la fusión de dos o más conceptos divergentes en una idea que aporte más sentido a la actividad planteada. La educación común se basa en la adquisición de elementos básicos culturales, la expresión oral, la lectura, la escritura, el cálculo matemático y la progresiva autonomía. La evaluación es continua y global. El alumnado puede acceder al ciclo siguiente cuando haya logrado los objetivos correspondientes. En el caso contrario, puede permanecer un curso más en el mismo ciclo. La ley dedica el Título IV a la calidad de la enseñanza. Es la primera vez, en la dilatada historia de reformas escolares de España, que se reserva un apartado específico a los factores que favorecen la mejora de la enseñanza, entre los que destacan: la formación docente, la programación, los recursos pedagógicos, la innovación educativa, la dirección escolar y la evaluación del sistema

educativo. La Administración Educativa favorece en buena medida la formación del profesorado mediante la planificación de actividades, la creación de centros destinados a este fin y la colaboración con las universidades. Los centros docentes tienen cierto margen de autonomía pedagógica, organizativa y económica para desarrollar el currículum oficial, pero se focaliza más en una autonomía parcelaria para diseñar modelos de programación y materiales didácticas que en otra más globalizada. Se garantiza la dotación de recursos humanos, pedagógicos y materiales con el fin de alcanzar cotas de calidad. Desde una visión investigadora, se dedica atención preferente a la elaboración de proyectos con innovaciones curriculares, metodológicas, didácticas, organizativas, equiparando la apertura del currículum a un cambio metodológico, experimental. El principio de igualdad lleva implícito el desarrollo de acciones compensatorias para evitar desigualdades de cualquier índole, salvaguardando la garantía de una formación común. La ratio alumnos-profesor se fija en un máximo de 25 estudiantes por docente para la Educación Primaria. La LOGSE se implantó en el curso 1992/1993. Algunas de sus potencialidades fueron (De Puelles, 2006):

- La extensión de la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años.
- La educación comprensiva, con las adaptaciones necesarias, aumenta el capital cultural de una generación, que necesita una formación universal para desenvolverse en la nueva sociedad del conocimiento.
- Unir la calidad y la equidad social.

También es preciso destacar ciertos errores subsanables, derivados de su implantación:

- El desarrollo de las normas relativas a las materias optativas, la evaluación y la promoción del alumnado no favoreció la atención a la diversidad ni su motivación.
- El tratamiento de los temas transversales no fue operativo, porque no se formó sólidamente al profesorado ni se consideró la cultura escolar de cada centro.

1.2.5. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)

Una vez implantada la LOGSE (1990) en los centros docentes, es preciso adaptar el planteamiento educativo y los aspectos organizativos establecidos en la LODE (1985) a la nueva realidad educativa. Cuando se crearon los Consejos Escolares, se desarrolló la participación del profesorado, alumnado, familias, PAS, representantes municipales y los titulares en la dinámica del centro. La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) nace con la voluntad de asegurar esta participación responsable, en condiciones óptimas, reforzar las funciones del Consejo Escolar (formado por el Director, el Jefe de Estudios, un Concejal o representante del Ayuntamiento, un número de profesores, padres y alumnos (no puede ser inferior a un tercio del total), un representante del PAS y el secretario) y encomendarles nuevas tareas de especial relevancia:

- Elegir al/a la director/a.
- Consolidar una mayor autonomía organizativa y de gestión.
- Determinar las líneas directrices en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.
- Fomentar el desarrollo profesional del profesorado, tanto en la función docente como en la promoción a puestos de gestión, coordinación y dirección.
- Ampliar el horizonte de la evaluación con el fin de aplicarla con efectividad a todo cuanto concierne a la enseñanza.
- Reafirmar el derecho a la educación para todos los niños y las niñas.

La ley completa las funciones asociadas a los órganos de gobierno de los centros públicos para ajustarlas a lo establecido en la LOGSE (1990), completando este marco legal en beneficio de la calidad de la enseñanza. El Capítulo II aborda la autonomía desde tres vertientes (pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos). El modelo organizativo- pedagógico de

cada centro debe ajustarse a los proyectos educativos, curriculares y a las normas. Tomando en consideración la ley antecesora, en la LOPEG (1995), el Proyecto Educativo empieza a cobrar mayor valor, en tanto que es un documento en el que cristalizan los objetivos, las acciones prioritarias y los procedimientos de actuación a partir de las ideas directrices expuestas por el Consejo Escolar. Debe ser diseñado, en el marco general establecido por la Administración, con el fin de dar respuesta tanto a las necesidades educativas de los escolares como a las características del contexto.

La Administración plantea un alegato a favor de la autonomía en la gestión económica, delegando en los órganos de gobierno las decisiones sobre la compra de bienes, la contratación de obras y servicios. Regula asimismo el procedimiento de contratación, realización y justificación de los pagos efectuados, de suerte que los recursos complementarios obtenidos por los centros educativos deben ser aplicados a los gastos generales. Se compromete a apoyar a los centros ubicados en zonas con un bajo nivel social o cultural y a aquellos que tengan escolarizados a alumnos/as con necesidades especiales.

El Claustro de profesores, presidido por el/la director/a, se encarga de planificar, coordinar, decidir e informar de aquellos aspectos docentes relativos al centro. Entre todas sus competencias, aquellas que influyen notablemente en beneficio de la autonomía del centro son la formulación de ideas al equipo directivo para diseñar los proyectos y las programaciones anuales, la evaluación de los proyectos curriculares, el fomento de las iniciativas sobre la investigación educativa y la formación del profesorado.

Según la presente ley, la persona que quiera ostentar el cargo de director/a debe contar con una antigüedad mínima de cinco años en el cuerpo de funcionarios públicos, haber ejercido la función docente durante un periodo de la misma duración, tener un destino fijo en el centro con la antigüedad de al menos un curso y ser acreditado/a por la Administración. Esta acreditación

consiste en aprobar una serie de programas formativos o, en caso contrario, tener las titulaciones que capaciten para el cargo.

Además, debe cumplir una de estas dos condiciones: poseer experiencia y una evaluación positiva de la labor realizada como órgano unipersonal, o bien del ejercicio docente. Cabe valorar como esenciales las siguientes competencias directivas en aras de la autonomía interna: dirigir las actividades encaminadas al desarrollo del Proyecto Educativo, colaborar con la Administración para conseguir los objetivos del centro y la autorización de la gestión económica.

En 1996, tras el cambio de signo político (hacia el ala conservadora), empieza a arraigar con fuerza la cultura del neoliberalismo, la calidad y la privatización, evidenciando que el efecto ideológico de las reformas desde arriba son el formalismo, la colegialidad artificial, la autonomía engañosa, cuando no estéril, y la evaluación tecnocrática (Viñao, 2006). Estos términos se escudan tras ciertos intereses o estrategias para conquistar el poder sociopolítico.

Cuatro años después, cuando se cumplen diez de la promulgación de la LOGSE, todavía no se había llevado a cabo una evaluación precisa del sistema educativo. El aumento del fracaso escolar y la desilusión de docentes y escolares resultan palpables (Fernández Serrat, 2002).

1.2.6. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

Esta ley parte de un análisis reflexivo sobre los cambios tecnológicos acaecidos en la sociedad moderna, que conllevan su transformación en una realidad más compleja, cuyo desarrollo económico se basa en el poder del conocimiento y la información. La profunda transformación social es el telón de fondo de un proceso adaptativo e integrador de España en la Unión Europea. En consecuencia, es una necesidad acuciante alcanzar una educación de calidad que hunda sus raíces en los valores humanísticos de la tradición europea. Este proceso de plena integración conlleva una apertura hacia la innovación y un sistema educativo más flexible, homologable.

Resultan cada vez más evidentes los binomios calidad-equidad y desarrollo económico-cohesión social. Dos conceptos indisolubles y complementarios según la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Las consecuencias más inmediatas emanan de un panorama poco halagüeño del sistema español, cuyos problemas no residen tanto en la universalización de la educación básica como en las tasas de abandono en la Educación Secundaria Obligatoria, la generalización de la atención a la infancia y de la educación a las personas adultas. Aboga por la formación permanente, a lo largo de toda la vida, a través de etapas sucesivas, pero desde una doble vertiente: la eficacia de la enseñanza y la eficiencia de la inversión en educación. Empero, existe un vínculo ideológico que liga ambos conceptos, deduciéndose que la educación debe tener la capacidad de lograr un determinado efecto esperado, considerando el gasto público como un fin para conseguir tal efecto. La ley se escuda tras los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales para explicar un rendimiento insuficiente en comparación con los países del entorno económico, a través de los siguientes problemas:

- La cuarta parte de los estudiantes no consiguen el título de Educación Secundaria Obligatoria.
- El alumnado está por debajo de la media de la Unión Europea en cuanto al conocimiento de las asignaturas instrumentales, la correcta expresión oral/escrita y la lectura.
- El escaso reconocimiento al esfuerzo personal, un valor en alza para comunicarse en otros idiomas, trabajar en equipo, resolver situaciones problemáticas o dominar las nuevas tecnologías.

El Capítulo I trata sobre los principios de la calidad, subrayando el refuerzo de la autonomía de los centros y de la función directiva como condición sine qua non para alcanzar la eficacia. La estructura del sistema educativo experimenta un cambio tan pronunciado como discutible con respecto a lo regulado por la LOGSE (1990).

La Educación Infantil es una etapa voluntaria y gratuita. Incorpora el aprendizaje de una lengua extranjera en el último curso (cuando los niños y las niñas tienen 5 años), además de la

iniciación en las nuevas tecnologías, la lectura y la escritura. La Educación Primaria concentra la atención en la adquisición de conocimientos culturales, el cálculo, la lectura, la escritura y la comprensión oral. Con un marcado carácter propedéutico —se concibe como una etapa preparatoria para el estudio provechoso de la Educación Secundaria Obligatoria—, destaca la importancia del hábito de estudio para lograr una formación integral. La Administración prescribe las enseñanzas comunes del currículum, o elementos básicos, tomando como referencia los objetivos, los contenidos y los criterios evaluativos, expresados en términos de capacidades. Se orienta más hacia los resultados, al proceso evaluador del alumnado, que al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. Por un lado, los centros educativos cuentan con autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica. La LOCE (2002) garantiza los recursos necesarios para conseguir una educación de calidad. Por el otro, se desarrollan procedimientos de evaluación externa e interna, mecanismos de control para tomar las decisiones oportunas. Los centros tienen autonomía para desarrollar el currículum prescrito a través de las programaciones didácticas y elegir libros de texto, a condición de que estos se enmarquen en el currículum establecido. Las fronteras entre la autonomía pedagógica y la libertad para diseñar un currículum adaptado a las necesidades educativas del alumnado se desdibujan sobre un fondo de poder centralizador. En cuanto a la autonomía organizativa se refiere, solamente afecta a la programación anual y al reglamento interior. La gestión económica se condensa en dos premisas tácitas, ya mencionadas en la ley anterior (LOPEG); la adquisición de recursos complementarios y la dotación de otros específicos a centros situados en un entorno sociocultural desfavorecido o que tengan escolarizados a alumnos con necesidades educativas. El procedimiento para la elección del director/a se realiza mediante las convocatorias de concursos de méritos establecidos por la Administración (basados en los logros académicos, los méritos profesionales, la valoración positiva en la labor docente, la experiencia previa en el ámbito directivo). Es responsabilidad de una comisión formada por miembros de la Administración y, como mínimo,

un 30% de los representantes del centro. Al menos la mitad de éstos últimos deben pertenecer al Claustro de profesores. La ley les confiere un valor especial a los directores en la provisión de puestos en la función docente, otorgándoles un complemento retributivo. Asumen una competencia nueva, relacionada con los procesos de evaluaciones externas e internas del centro, cuyo fin es regresar a la docencia eficiente para conseguir un resultado determinado. La LOCE (2002) no se aplicó, porque el gobierno de izquierdas llegó al poder en el año 2004, paralizando su ejecución.

1.2.7. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Los tres principios generales que rigen esta ley parten de un análisis en profundidad sobre la situación educativa en el comienzo del siglo XXI, recogido en un documento publicado en 2004 por el Ministerio de Educación y Ciencia, titulado “Una educación de calidad para todos y entre todos”. Sostiene con firme convicción que se ha de ofrecer una mejor educación a todos los jóvenes, sin distinciones, defendiendo el equilibrio indisoluble entre la calidad y la equidad (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004).

El primero de ellos aboga por proporcionar una educación de calidad a los ciudadanos y las ciudadanas, adaptada a sus necesidades, con el fin de mejorar los resultados, disminuir los índices de abandono escolar, asegurar la igualdad de oportunidades y favorecer el desarrollo óptimo de sus capacidades. El segundo guarda relación con la colaboración de la comunidad educativa, porque el éxito académico atañe al alumnado, las familias, el profesorado, el centro y la Administración. El tercero se basa en un acuerdo de España con la Unión Europea para mejorar el nivel educativo, alcanzando una posición en consonancia con su posición europea hasta convertirse en una sociedad competitiva que mejore su empleo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introduce nuevos cambios:

- La equidad, entendida como la disposición o aptitud de ofrecer a cada alumno/a el apoyo que necesita para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión y evitar la discriminación. Este concepto entronca con el principio de justicia natural, que consiste en proporcionar a cada uno/a la ayuda correspondiente.

- La flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de intereses, características, situaciones, expectativas y aptitudes del alumnado. En este sentido, la enseñanza está sujeta a cambios en la organización, según sus necesidades o circunstancias particulares.

- La autonomía, una pieza clave en el desarrollo del principio anterior, es necesaria con el objeto de adecuar las acciones organizativas y curriculares enmarcadas a nivel estatal, autonómico, local y de centro. La LOE se circunscribe a un conjunto de fines explícitos. Los siguientes fueron modificados con respecto a los establecidos por la LOGSE (1990):

- El desarrollo pleno tanto de la personalidad como de las capacidades.

- La educación en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres; y en el trato de personas con discapacidad.

- El reconocimiento de la interculturalidad como un factor enriquecedor.

- El desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje, la creatividad, el carácter emprendedor, la responsabilidad y el esfuerzo.

Con carácter voluntario, la Educación Infantil es concebida como una etapa única, con identidad propia, que sirve de base sólida para consolidar el resto de los aprendizajes. Incorpora nuevos objetivos con respecto a las dos leyes antecesoras (LOGSE y LOCE): aprender a respetar las diferencias corporales de los demás niños y niñas, desarrollar la afectividad y resolver pacíficamente los conflictos. Comprende dos ciclos con una marcada impronta educativa; el primero se extiende hasta los tres años, y el segundo, de tres a seis años. Los contenidos, determinados por la Administración, se organizan en torno a áreas relacionadas con la experiencia mediante actividades globalizadas.

Según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la finalidad novedosa de esta etapa educativa es desarrollar habilidades sociales y la afectividad. Está formada por seis cursos académicos (entre los 6 y los 12 años), divididos en tres ciclos de dos años cada uno. En uno de los dos cursos del tercer ciclo, el alumnado debe cursar el área de Educación para la Ciudadanía, con el fin de cumplir los objetivos relacionados con el respeto hacia los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, la igualdad entre personas de diferentes sexos, la no discriminación a las personas con discapacidad, el desarrollo de la capacidad afectiva y la adquisición de las normas de convivencia. En el citado ciclo, también se puede adquirir competencia comunicativa en una segunda lengua extranjera. La LOE (2006) defiende a ultranza el principio de atención a la diversidad, manifestada en las distintas maneras de aprender y en las características personales de cada alumno. Opta por la adopción de medidas en cuanto se identifiquen dificultades, garantizando el derecho a una educación de calidad.

El currículum de la enseñanza básica incluye los siguientes componentes: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. La principal novedad curricular estriba en la inclusión del término “**competencia básica**”, desde un enfoque integrador, encaminado a la aplicación efectiva de los saberes. Tres son sus finalidades:

1. Aunar los diversos aprendizajes formales (procedentes de las áreas interconectadas), informales (Coombs, 1985, p. 47): derivados de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los criterios acumulados a lo largo de la vida —no sistemáticos ni organizados—, mediante las experiencias cotidianas y la relación con el entorno personal, por ejemplo: la casa, el trabajo, los viajes) y no formales (según el mismo autor: “proceden de las actividades educativas, sistemáticas y organizadas, recibida por un subgrupo concreto fuera del marco formal para reforzar determinados aprendizajes”, por ejemplo: programas de alfabetización o de planificación familiar).

2. Integrar los diferentes tipos de aprendizajes, relacionarlos con los contenidos de la etapa y utilizarlos en diferentes situaciones y entornos.

3. Servir de orientación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Philippe Perrenoud la competencia es “la capacidad de movilizar los conocimientos para salir al paso de situaciones problemáticas” (cit. en Marco, 2008, p.19). Para ello hay que transferir los aprendizajes, aplicarlos en contextos diferentes a aquellos en los que se adquirieron para resolver situaciones complejas de la vida diaria.

Las ocho competencias básicas descritas en la LOE (2006) son:

1. Competencia en comunicación lingüística. El dominio del lenguaje oral y escrito en diferentes contextos, así como la utilización efectiva de una lengua extranjera.

2. Competencia matemática. La resolución de problemas que necesitan un razonamiento matemático, realizando las operaciones básicas y manejando símbolos.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La comprensión de los sucesos relacionados con la mejora de la vida de los seres vivos.

4. Tratamiento de la información y competencia digital. El uso habitual, la evaluación y la selección tanto de recursos tecnológicos como de las fuentes de información.

5. Competencia social y ciudadana. La adquisición de habilidades para comprender la sociedad plural, participar activamente en ella y ejercer la ciudadanía democrática.

6. Competencia cultural y artística. La habilidad para disfrutar con el arte, emplear recursos artísticos en creaciones propias, participar en el ámbito cultural y conservar el patrimonio artístico.

7. Competencia para aprender a aprender. Abarca la gestión del bagaje de conocimientos, la capacidad de autoevaluación y el manejo de recursos intelectuales.

8. Autonomía e iniciativa personal. Incide en la escala axiológica, la responsabilidad, la constancia, la inteligencia emocional, la autoestima, la capacidad de asumir riesgos.

El Capítulo II trata sobre la autonomía pedagógica de los centros. En el ámbito pedagógico, pueden diseñar, aprobar y desarrollar un Proyecto Educativo que recoja los objetivos, los valores intrínsecos, el nivel de concreción curricular, el tratamiento transversal en las áreas y sus prioridades. En este documento oficial deben aparecer estos aspectos acordes con las características del entorno sociocultural, las medidas de atención a la diversidad, la acción tutorial y el plan de convivencia, respetando siempre el principio de inclusión. La UNESCO puso de manifiesto en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) que *“las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves”* (Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994, p. 59). En normativas anteriores, ya se había reconocido la autonomía del centro para adecuar planes de trabajo o formas de organización, pero en la LOE se recoge por primera vez la posibilidad de ampliar el horario escolar para llevar a efecto tales planteamientos. Gimeno (2008) afirma que toda modificación en el horario, como único elemento de control de la profesión docente, es percibida con cierta reserva por las familias, la Administración y las organizaciones del profesorado.

La Administración juega un papel prescriptivo al establecer un marco general para que los centros elaboren sus respectivos proyectos educativos, de suerte que estos pueden desarrollar y completar el currículum oficial de cada etapa. Pero se ha de tener en cuenta que según la LOE, la Administración coordina los proyectos educativos de los centros de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria pertenecientes a un mismo contexto, a fin de que el alumnado se incorpore gradualmente a la Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, puede destinar mayores recursos educativos, humanos y materiales a aquellos centros que lo requieran en función de sus proyectos o de sus condiciones socioculturales. Delega en los órganos de

gobierno las decisiones sobre la obtención de bienes, la gestión de personal y la contratación de obras, conforme a lo prescrito en el Real Decreto Legislativo 2/2000, de 16 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos de las Administraciones Públicas. Según el artículo 200 del citado decreto (p. 21815), la ley no se encarga de la preparación ni de la asignación de los contratos sobre las actividades relacionadas con los cursos de formación, las mesas redondas, las conferencias, las colaboraciones o los seminarios. En suma, la gestión económica queda supeditada a los preceptos legales de la Administración sobre la contratación y la justificación del gasto.

1.2.8. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

El preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) indica que el nivel educativo determina la capacidad para competir con éxito en el ámbito internacional y afrontar los desafíos futuros, situando la educación en el centro de la economía. La reforma surge como respuesta ante los resultados ofrecidos en las evaluaciones de los organismos europeos e internacionales, apoyándose en los del Informe PISA 2009, que subrayan el nivel insuficiente alcanzado en la competencia matemática, la comprensión lectora y la competencia científica, lejos del promedio de los países de la OCDE. Pretende responder a aquellos problemas que afectan negativamente a la equidad social y la competitividad de España. Tiene como referente un paquete de medidas implantadas en sistemas educativos internacionales que han visto mejorada su calidad: el refuerzo de las áreas instrumentales, la aplicación de un modelo de evaluación externa censal, el fomento de la autonomía en los centros, el incentivo del esfuerzo y un nuevo protocolo en la rendición de cuentas. Como la autonomía es un déficit del sistema español, se impone conocer los puntos

fuerzas y las necesidades de cada entorno, tomar las decisiones oportunas para aumentar la oferta metodológica, demostrando el uso eficiente de los recursos públicos encaminados a una mejora objetiva de los resultados. Se le otorga a los directores y las directoras más capacidad de gestión y pedagógica en sus funciones directivas, previo sistema de certificación, pues en ellos se delegan la responsabilidad directa del Proyecto Educativo.

Según el artículo 120, los centros pueden llevar a cabo diferentes planes de trabajo, adoptar formas de organización, fijar normas de convivencia e incluso ampliar el horario lectivo de ciertas áreas (p. 44). Una vez que estas medidas sean evaluadas y valoradas, podrán gestionar sus recursos. A diferencia de los concertados, cuya autonomía depende de la normativa reguladora del concierto establecido, los centros públicos deben rendir cuentas de los resultados obtenidos, que serán publicados, evaluados y susceptibles de mejora a través de los planes de actuación. La autonomía para desarrollar el currículo está condicionada por una regulación simplificadora, que se ha centrado en los elementos curriculares indispensables, reforzando el aprendizaje de los contenidos que aseguren la adquisición de competencias ligadas a los cambios socioeconómicos para la incorporación al mercado laboral. El Capítulo I de la LOE (2006), formado por los artículos 12, 13, 14 y 15, trata sobre la Educación Infantil. La LOMCE (2013) no realiza ninguna modificación al respecto; salvo la prescripción gubernamental de los objetivos, los contenidos, las competencias y los criterios de evaluación de las enseñanzas deportivas, artísticas y de idiomas impartidas en el segundo ciclo, que ocupan el 55% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas con lengua cooficial, y el 65% para las demás. Al igual que la LOCE (2002), la Educación Primaria es una etapa preparatoria para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria introduce modificaciones que, para el primer curso de cada ciclo (primero, tercero y quinto) se implantaron en el curso 2014-2015, para el segundo de cada ciclo (segundo, cuarto y sexto), en el 2015-2016. Por currículo se

entiende “*la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza- aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas*” (p. 5). Tales elementos son los objetivos, los contenidos, las competencias, los métodos y los criterios de evaluación. Tres son las finalidades que, expresadas en términos de capacidades, en sintonía con la promoción del talento, experimentan leves cambios con respecto a las de la LOE (2006): desarrollar el espíritu emprendedor, conocer los elementos básicos de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura, y crear propuestas audiovisuales. Los contenidos se organizan en torno a tres bloques de asignaturas: troncales (Ciencias de la Naturaleza, Sociales, Lengua Castellana, Matemáticas y 1ª Lengua Extranjera), específicas (Educación Física y elegir entre Religión o Valores Sociales) y al menos una de las de libre configuración en el tercer ciclo (Educación Artística, 2ª Lengua Extranjera, además de Religión o Valores Sociales, en caso de no haberla elegido en el bloque anterior). Se incorporan 7 competencias esenciales para promover el crecimiento económico, acercarse al bienestar de la Unión Europea y fomentar la innovación. Razón por la cual se refuerzan las dos primeras (Comunicación Lingüística y Competencia Matemática, Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología) en detrimento de las otras (C. Digital, C. Social y Cívica, Aprender a Aprender, Iniciativa y Espíritu Emprendedor, Conciencia y Expresiones Culturales).

Los centros pueden diseñar e implantar sus propios métodos didácticos, orientados al logro de los objetivos, sin perjuicio de las recomendaciones metodológicas por parte de la Administración. Se realizan dos evaluaciones individualizadas; una, al final de tercero, con el fin de verificar en qué medida el alumnado ha adquirido la competencia matemática y en comunicación lingüística; otra, al finalizar el sexto curso, para comprobar el nivel de dominio de estas, amén de la competencia básica en ciencia y tecnología. El resultado final figura en un informe individual, cuyo carácter informativo sirve a las familias, al centro y al equipo docente.

Tanto las características de estas pruebas como la propuesta de planes de mejora de los centros que han obtenido un resultado insuficiente están definidas por el Gobierno.

La LOMCE (2013) atribuye cinco nuevas funciones al director o la directora, con un efecto significativo en la autonomía. Cuenta con aptitudes para calificar los proyectos de calidad, aprobar la programación anual, recoger los aspectos relacionados con la planificación y organización docente, decidir sobre la admisión de los estudiantes, determinar las condiciones de colaboración con otros organismos y dar el visto bueno a la obtención de los recursos complementarios.

La primera función directiva influye en la promoción de la calidad en los centros. Los centros deben presentar un Proyecto Educativo de calidad, que incluya los objetivos, los resultados esperados, la gestión a realizar, las medidas adoptadas, la planificación temporal y la programación de actividades. La realización de estas acciones competitivas está supeditada a la rendición de cuentas; los resultados se miden en función de los avances obtenidos, tomando en consideración la situación de partida. El director o la directora tiene autonomía para adaptar los recursos humanos al desarrollo de estas acciones, fijar los requisitos y los méritos oportunos en la ocupación de los puestos ofertados de personal docente e interinos. La mayor dotación de recursos depende de las necesidades inherentes al proyecto o de las necesidades educativas del alumnado escolarizado. A diferencia de la LOE (2006), este proceso está subordinado a la rendición de cuentas y a la justificación de la utilización apropiada de dichos recursos. La elaboración del plan de convivencia recoge los derechos y deberes de los alumnos y las alumnas, las actividades programadas para alcanzar un buen clima de convivencia, además de las medidas correctoras cuando se incumplan las normas. Este último aspecto entronca con el “estatus social” asignado al equipo directivo y al profesorado, que ahora son considerados autoridad.

En el artículo 79, la normativa indica que se garantiza la igualdad efectiva en el acceso del alumnado con dificultades de aprendizaje en el sistema educativo; no obstante, en el artículo 84,

se plantea los criterios prioritarios de admisión en los centros públicos (en caso de no existir plazas suficientes). Así, en función de unos criterios de baremación, se puntúan las siguientes condiciones:

- a) Tener hermanos matriculados en el centro.
- b) Los tutores legales, el padre y/o la madre trabajan en el mismo.
- c) La cercanía del domicilio familiar o del lugar de trabajo de estos.
- d) La renta per cápita de la unidad familiar (la puntuación obtenida toma como referencia el Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples) y la condición de familia numerosa.
- e) La acreditación de discapacidad del/de la alumno/a o de alguno de sus padres.

La Tabla 1 muestra cómo se ha abordado la autonomía desde cada ley educativa, perteneciente al ámbito nacional, a partir de diferentes ideas relacionadas entre sí, facilitando su visión conjunta.

Tabla 1. Ideas principales y aportaciones sobre la autonomía, derivadas del Sistema Educativo Español. (Fuente: Elaboración propia).

Trayectoria del Sistema Educativo. Leyes Orgánicas	Ideas principales y aportaciones sobre la autonomía de los centros docentes
LGE (1970)	<ul style="list-style-type: none"> -Recoge explícitamente la autonomía de los centros. -Diferencia notable entre unos centros estatales y otros no estatales. -Estatales: autonomía relativa en el plano metodológico (actividades y materias optativas, adaptar las programaciones a las características del contexto, y probar nuevos métodos pedagógicos), siempre que estén incluidos en las normas establecidas por el Ministerio. -No estatales: absoluta autonomía en el establecimiento de las normas internas, disciplinarias y económicas, la selección de docentes y la admisión del alumnado.
LOECE (1980)	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomía acotada al ámbito metodológico: implantar materias optativas, adaptar los programas a las características del contexto, adoptar los métodos pedagógicos y actividades. -Libertad de enseñanza condicionada por el ideario interno y la Administración Educativa.
LODE (1985)	<ul style="list-style-type: none"> -Creación de los centros concertados. -Autonomía en centros públicos similar a la LOECE, reservada al plano metodológico.

	<p>-Los centros privados no concertados gozan de un mayor margen de autonomía a fin de seleccionar al profesorado, diseñar el Proyecto Educativo, definir su sistema de funcionamiento interno, ampliar el horario lectivo y establecer tanto el procedimiento de admisión del alumnado como su régimen económico.</p>
LOGSE (1990)	<p>-Reconoce la autonomía pedagógica para desarrollar el currículum enmarcado en la programación docente y ejercer la dirección de los mismos.</p> <p>-Cierta margen de autonomía pedagógica, organizativa y económica para desarrollar el currículum oficial, más parcelaria para diseñar modelos de programación y materiales didácticos.</p> <p>-Se garantiza la dotación de recursos humanos, pedagógicos y materiales con el fin de alcanzar cotas de calidad.</p>
LOPEG (1995)	<p>-Diversificación de la autonomía en 3 vertientes: pedagógica, organizativa y de recursos.</p> <p>-La Administración plantea un alegato a favor de la autonomía en la gestión económica, delegando en los órganos de gobierno las decisiones sobre la compra de bienes, la contratación de obras y servicios.</p>
LOCE (2002)	<p>-Autonomía para desarrollar el currículo prescrito a través de las programaciones didácticas y la elección de libros de texto, a condición de que se enmarquen en el currículum establecido.</p> <p>-Autonomía organizativa afecta a la programación anual y al reglamento interior.</p> <p>-La autonomía de gestión: adquisición de recursos complementarios y la dotación de otros específicos a centros situados en un entorno sociocultural desfavorecido o tengan a alumnos con necesidades educativas.</p>
LOE (2006)	<p>-Autonomía para diseñar, aprobar y desarrollar un Proyecto Educativo que recoja los objetivos, los valores intrínsecos, el nivel de concreción curricular, el tratamiento transversal en las áreas.</p> <p>-Recoge por primera vez la posibilidad de ampliar el horario escolar.</p> <p>-La Administración destina mayores recursos educativos, humanos y materiales a aquellos centros que lo requieran en función de sus proyectos o sus condiciones socioculturales.</p> <p>-Delega en los órganos de gobierno las decisiones sobre la obtención de bienes, la gestión de personal y la contratación de obras.</p>
LOMCE (2013)	<p>-Autonomía en los planes de trabajo, las formas de organización, las normas de convivencia e incluso en la ampliación del horario lectivo.</p> <p>-Los centros públicos deben rendir cuentas de los resultados, que serán publicados, evaluados y susceptibles de mejora a través de los planes de actuación.</p> <p>-La autonomía para desarrollar el currículo debe reforzar el aprendizaje de los contenidos que aseguren la adquisición de competencias para la incorporación al mercado laboral.</p> <p>-Autonomía para adaptar los recursos humanos, fijar los requisitos y los méritos oportunos en la ocupación de los puestos ofertados de personal docente e interinos.</p>

1.2.9. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA)

Según el artículo 8 del Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (2007), los centros pueden adaptar el currículo a las necesidades del alumnado (p.11). En el Proyecto Educativo deben señalarse los criterios generales para elaborar las programaciones didácticas por áreas, la gestión del tiempo escolar, los procesos y criterios de evaluación, las medidas de atención a la diversidad y el plan formativo del profesorado. Son los equipos de ciclo, formados por todos los maestros y las maestras que imparten docencia en el mismo, quienes desarrollan las programaciones didácticas e incluyen las medidas de atención a la diversidad más adecuadas, tomando en consideración las necesidades del alumno, la secuenciación lógica e integración coordinada de los contenidos en las áreas de cada curso, ciclo y etapa. La autonomía pedagógica influye en los planes de trabajo, los agrupamientos de los niños y las niñas, la ampliación del horario y los proyectos de innovación. Sin perjuicio de los objetivos de la etapa ni del desarrollo de las competencias básicas, el artículo 15 especifica qué medidas de atención a la diversidad se pueden organizar. Un paquete de cuatro medidas presentadas en la Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (p.11):

1. Agrupamientos flexibles. Consiste en la formación de grupos temporales y abiertos según criterios de capacidad, intereses o rendimiento en las áreas instrumentales (Lengua Castellana, Matemáticas, Lengua Extranjera). Los alumnos y las alumnas pueden cambiar de grupo dependiendo de su evolución.
2. Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales. El alumnado de una clase se divide en dos grupos fijos en función del nivel similar de competencia curricular en las materias instrumentales. Cada uno trabaja con un/a maestro/a diferente, en espacios distintos.

3. Apoyo en grupos ordinarios mediante un/a segundo/a profesor/a en el aula. Es un refuerzo educativo, dirigido a un solo alumno o a un pequeño grupo con desfase en el nivel de aprendizaje en Matemáticas o Lengua Castellana, en el aula ordinaria.

4. Modelo flexible del horario semanal. Es necesaria una coordinación de profesorado entre niveles. Con el fin de responder a las necesidades educativas específicas del alumnado, se puede organizar el horario, de manera que asista a un grupo de refuerzo con el mismo nivel curricular, dedicar más tiempo de clase a las materias instrumentales o, en casos justificados, reducir el horario lectivo de un educando.

Según el artículo 7 de la Orden de 5 de agosto de 2008 (p.19), el horario lectivo del segundo ciclo de la Educación Infantil es de veinticinco horas semanales. Según el artículo 7 de la Orden de 10 de agosto de 2007 (p. 25), el mismo número de horas corresponde a la Educación Primaria, incluidas las dos horas y media de recreo, respetando un horario mínimo dedicado al desarrollo de cada área.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) persigue la regulación del sistema educativo andaluz, entendido como el conjunto de servicios, centros y programas ligados a las administraciones públicas de Andalucía, que se basa en los principios de la LOE (2006). La autonomía, responsabilidad, participación y el control social determinan el buen funcionamiento de los centros. Cabe destacar entre sus objetivos:

- a) Buscar el éxito escolar de todo/a alumno/a, teniendo en cuenta sus intereses, capacidades y expectativas.
- b) Ahondar en los diferentes niveles de autonomía (pedagógica, organizativa, de gestión) para mejorar su rendimiento escolar.
- c) Promover la innovación en el ámbito educativo.

d) Integrar las competencias básicas y los saberes esenciales para desenvolverse en la sociedad, dedicando atención preferente a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Competencia en comunicación lingüística.

Conforme a lo establecido en el artículo 48 del Título II, los centros cuentan con autonomía para organizar con flexibilidad tanto los grupos de alumnos como las materias. También pueden plantear actividades de refuerzo al alumnado con dificultades de aprendizaje en las competencias relacionadas con la comunicación lingüística y las matemáticas. El Capítulo I del Título IV defiende la autonomía de los centros docentes para concretar su modo de funcionamiento en el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y los Proyectos de Gestión. Estos tres documentos constituyen el Plan de Centro, un documento público, plurianual (su vigencia dura varios años, aunque debe ser revisado anualmente con la finalidad de adaptarse a las nuevas circunstancias, dificultades, decisiones y mantener los acuerdos del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar), de obligado cumplimiento para el personal adscrito al centro. El Proyecto Educativo tiene como referentes la normativa estatal y autonómica sobre los principios generales que rigen cada etapa y las prescripciones curriculares. Explica los objetivos a lograr, partiendo de un análisis de la realidad sociocultural donde se ubica el centro. Como representa su señá de identidad, expresa el tipo de educación que se imparte y recoge los fines, los valores y sus prioridades con relación a los elementos curriculares, culturales y sociales. En otros términos, el Proyecto Educativo reúne aquellos rasgos propios que caracterizan a un centro, a la par que los diferencia frente al resto. En el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) se establecen un conjunto de normas que favorecen un clima de respeto propicio para el logro de los objetivos propuestos. Recoge los modos en que participan los diferentes sectores de la comunidad educativa, los criterios rigurosos sobre la toma de decisiones que influyen en la escolarización y evaluación del alumnado, las normas para la utilización adecuada de los espacios y los recursos materiales, la organización del tiempo dedicado a la vigilancia. En la

elaboración y posterior desarrollo del Proyecto Educativo se fomenta la participación de la comunidad educativa. En el Proyecto de Gestión se explica cómo se utilizan los recursos materiales y las funciones de los recursos humanos. Además de los ingresos procedentes de la Administración, los centros pueden percibir otros de servicios distintos, de organismos públicos, privados o particulares, siempre que se apliquen a los gastos generales, figuren en la cuenta autorizada y se recojan en el presupuesto general. Las Consejerías de Hacienda y de Educación deciden con qué frecuencia se deben justificar los gastos de la gestión económica (la rendición de cuentas) ante la Consejería de Educación, determinando cómo se controla y se registra cada acción que afecte a la actividad económica del centro. Tanto la aprobación del presupuesto como la justificación de la gestión económica competen al Consejo Escolar. Los equipos directivos están constituidos por el/la director/a, el/la jefe/a de estudios, el/la secretario/a y, si se presenta la posibilidad, el/la vicedirector/a. La selección del director/a se realiza a través de un proceso en el que participan tanto la comunidad educativa como una Comisión formada por representantes de la Administración, por el cual se eligen a los candidatos más aptos entre los profesores que sean funcionarios de carrera, de acuerdo con los criterios de mérito, capacidad, igualdad y publicidad. La LOE introduce un requisito nuevo, la presentación de un proyecto directivo que recoja las finalidades, las líneas de acción y su evaluación. Se valoran los méritos académicos y profesionales de los candidatos, así como sus proyectos en función de criterios establecidos por la Administración. Los seleccionados tienen que cursar un programa de formación, salvo aquéllos que puedan certificar una experiencia mínima de dos años en el cargo directivo. El director/la directora elegido/a permanece cuatro años en el puesto, aunque puede gozar de un segundo mandato si cuenta con una evaluación positiva del trabajo realizado. Según el artículo 133 de la LEA (2007), el proyecto de dirección también ha de incluir un paquete de medidas para desarrollar el Plan de Centro; resulta imprescindible tener un conocimiento exhaustivo del entorno donde se ubica el centro.

1.2.10. Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011)

El artículo 21, perteneciente al Título I de la LEA (2007), reza que la Consejería de Educación puede incentivar económicamente al profesorado que contribuya al logro de los objetivos educativos del Plan de Centro, con respecto a unos criterios acordados por la Administración para mejorar el rendimiento escolar del alumnado (p.14). Posteriormente, la Orden de 20 de febrero de 2008 regula el Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos. Los centros participantes deben incluir un conjunto de objetivos en sus proyectos educativos, relacionados con el éxito escolar de los estudiantes, el avance en el funcionamiento del centro, el estímulo de proyectos investigativos, el impulso de las buenas prácticas docentes y el aumento de la autonomía. Aprobados por la mayoría simple del Claustro de Profesores, estos fines han de alcanzarse en un plazo de tres cursos académicos, partiendo de su realidad socioeducativa. El equipo directivo los incluirá en el Plan de Centro una vez que hayan sido autorizados, tras haber presentado la solicitud en el sistema Séneca. La Comisión Técnica de Evaluación y Certificación de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa se encarga de evaluar las solicitudes, formular justificadamente la relación provisional de centros admitidos y excluidos, y trasladarla al titular de la Dirección General competente en la evaluación educativa, quien elabora la resolución definitiva tras las alegaciones presentadas. Los directores y las directoras de los centros seleccionados suscriben con el citado titular un documento en el que consten los objetivos acordados, mientras que los profesores participantes firman un compromiso, custodiado por la secretaría, que los obligan a colaborar en las actividades formativas del programa. Habida cuenta de los tres cursos transcurridos, el equipo directivo realizará un seguimiento interno del desarrollo del programa, los Servicios Provinciales de Inspección de Educación, otro externo. Al final del tercer curso, ambos equipos remiten a la

Delegación Provincial sus respectivos informes sobre la valoración del desarrollo del programa, los obstáculos identificados y los factores relevantes en el proceso evaluativo. Es la Comisión Técnica de Evaluación y Certificación de la Agencia quien determina el porcentaje en que se han conseguido los objetivos previstos, a partir de la evaluación de los informes de seguimiento.

Esta experiencia pionera fue sometida a un proceso analítico por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), que facilitó la optimización del proyecto inicial. En consecuencia, la Orden de 26 de septiembre de 2011 regula el Programa de Calidad, enriquecido con las nuevas aportaciones derivadas de la evaluación efectuada. Los centros participantes incluyen una serie de objetivos en sus proyectos educativos, definidos con relación a unos indicadores de evaluación que varían en función del tipo de centro. En los colegios de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P) y en los colegios públicos rurales (C.P.R) se desglosan los siguientes criterios:

- I. Rendimiento educativo. Representa el 65% del PEC. Los indicadores hacen referencia a porcentajes (del alumnado de 6º de Primaria que promociona a la E.S.O, de aquel que cuenta con 20% de faltas de asistencia, del que posee un dominio alto en las Competencias en comunicación lingüística y matemática, entre otros).
- II. Actuaciones. Reflejan el 15% del PEC. Estos indicadores aluden al porcentaje de participación del profesorado en planes y proyectos de innovación internos, al grado de consecución de los objetivos previstos y al nivel de satisfacción del alumnado del tercer ciclo y de sus familias tras el desarrollo de tales iniciativas.
- III. Clima y convivencia. Contabiliza el 10%. Los indicadores están vinculados al porcentaje del alumnado que realiza actividades extraescolares y a las actuaciones preventivas para mejorar el clima escolar.
- IV. Implicación de las familias. Simboliza el 10% restante. Indican el porcentaje de familias que colaboran con el centro o tienen constancia de los criterios de evaluación del alumnado.

El porcentaje establecido para lograr un objetivo se sitúa en torno al 100%, aunque es igualmente válido si la cifra es igual o superior al 90%. Existen tres gradaciones de criterios para los objetivos no alcanzados totalmente: a) parcialmente bajo: valor \leq al 25%, b) parcialmente medio: valor \leq al 50% y c) parcialmente alto: valor \leq al 75%. El plazo para cumplirlos se amplía hasta cuatro cursos. Una vez finalizado este período, puede renovar su participación con la condición de que incluya en el Plan de Centro todas las prescripciones, las orientaciones y los aspectos propuestos por la AGAEVE en el último informe. El equipo directivo realiza el seguimiento del desarrollo del programa. Antes del 30 de junio, el director o la directora envía anualmente a la Dirección General sobre evaluación una relación de los profesores que han participado positivamente. Antes de que acabe el mes de marzo del segundo curso de implantación, estos docentes percibirán un emolumento de hasta 600 € merced a sus servicios efectivos, prestados durante el primer año en el desarrollo del programa. Siguiendo la misma lógica, antes de finalizar el mes de marzo del tercer curso de implantación, el profesorado cobrará hasta 1200 € si ha trabajado en el centro los dos cursos anteriores o hasta 600 euros si ha permanecido un sólo curso. Esta cantidad puede oscilar según el porcentaje de consecución de los fines marcados.

1.2.11. Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía

El currículo andaluz de Educación Primaria pivota sobre el desarrollo de las capacidades (expresadas en los objetivos de cada área) y la integración de las competencias. Conforme a lo prescrito en la LEA (2007), la adquisición de las competencias resulta fundamental para lograr el pleno desarrollo personal, social y profesional. Los objetivos se secuencian en diferentes criterios de evaluación por cada ciclo. Este diseño curricular se enmarca en el Real Decreto

126/2014, de 28 de febrero, sobre todo en sus criterios de evaluación y estándares evaluables. Toda acción educativa pretende integrar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes para que desarrollen las competencias, adecuándose a sus necesidades, con especial atención a las áreas instrumentales. El currículo precisa los conocimientos, las habilidades necesarias para utilizarlos en distintas situaciones, aprender de manera significativa mediante la realización de actividades relevantes y la resolución de problemas en contextos concretos. Está formado por estos elementos: los objetivos generales de cada área, los contenidos, las competencias, la metodología, los criterios de evaluación, concretados por los estándares de aprendizaje evaluables (Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía).

Uno de los principios que rige la Educación Primaria es la autonomía de los centros para adaptar tanto los elementos mencionados como las acciones organizativas. En su marco autonómico, pueden implantar un modelo propio de funcionamiento, concretar el currículo y adaptarlo a las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto sociocultural. Encaminados hacia el desarrollo de las competencias, los colegios diseñan programaciones didácticas por áreas, articulando los componentes curriculares en torno a actividades que permitan el uso de las TIC, la lectura, la escritura y la expresión oral. Son los Equipos de Ciclo quienes desarrollan tales programaciones, incorporando las pertinentes medidas de atención a la diversidad, ateniéndose a la integración de los contenidos divididos en unidades didácticas. Como estableció la LOMCE (2013), las áreas se agrupan en tres bloques de materias: troncales, específicas y de libre configuración autonómica (este último bloque se imparte en el tercer ciclo). Dentro de este último, los centros pueden ofertar algún área más, siempre que pertenezca al bloque de asignaturas específicas no elegidas, al refuerzo de las materias troncales o, previa solicitud a la Delegación Territorial de la Consejería de Educación, a ciertas asignaturas sobre el aprendizaje de la lengua de signos, el sistema braille, la

tiflotecnología y la autonomía personal. Con el objeto de llevar a efecto el principio de atención a la diversidad, se adoptarán medidas tanto curriculares como organizativas, garantes de una respuesta personalizada a las necesidades, siguiendo los criterios de flexibilidad y atención inclusiva. Sería más correcto aludir al término “educación inclusiva”. Como refieren García Cedillo, Fletcher y Romero Contreras (2009): *Implica que el alumnado con necesidades educativas especiales estudie en las aulas regulares, se beneficie de las adecuaciones curriculares, reciba los apoyos posibles para que la distancia entre su potencial de aprendizaje y su aprendizaje real sea mínima* (p. 230).

La Consejería de Educación identifica al alumnado con N.E.E., valora sus necesidades y establece las medidas oportunas, mientras que los centros disponen de autonomía para realizar agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, apoyo en grupos ordinarios, programas de refuerzo y adaptaciones curriculares (estas medidas fueron presentadas en la Orden de 25 de julio de 2008). Según el artículo 19 de la LEA (2007), la citada Consejería ofrecerá a los centros un abanico de actividades formativas, adaptadas a sus necesidades ya expresadas, a otras derivadas del plan de evaluación y a las líneas principales del sistema educativo. Sus finalidades no son otras que mejorar la práctica educativa, de modo que repercuta favorablemente en el rendimiento académico (p.13).

1.2.12. Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía

Esta norma reglamentaria sigue un planteamiento coherente con el Decreto 97/2015, de 3 de marzo. Tanto los centros como el personal docente disponen de la capacidad y la responsabilidad fundamentales para desarrollar el currículo que conforma la Educación Primaria y, a su vez, adecuar la cultura escolar a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. El aprendizaje

por competencias se apoya en cinco principios (Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía).

1. La transversalidad e integración. La asimilación de una competencia conlleva la conexión entre las diversas áreas de conocimiento, pues cada una contribuye a una comprensión absoluta del fenómeno estudiado mediante un proceso globalizador.
2. Dinamismo. Lejos de una percepción estática, los estudiantes adquieren progresivamente un mayor nivel de complejidad en la utilización de estas.
3. Funcionalidad. Consiste en la utilización de los aprendizajes adquiridos en entornos diferentes, en el transvase eficaz del conocimiento desde el lugar donde se aprendió hasta otro donde se aplica.
4. Realidad. En el diseño de tareas se tienen en cuenta los siguientes requisitos: tomar una situación real como base, adaptarse al ritmo de trabajo y estilos de aprendizaje de cada niño/a, facilitar la autonomía personal, impulsar el trabajo en equipo y diversificar la metodología.
5. Colaboración. Es imprescindible la participación de la comunidad educativa en este proceso instructivo para relacionar la experiencia personal (la vida cotidiana) con el aprendizaje escolar, fomentar la utilización de distintas fuentes informativas y concienciar sobre los temas de la injusticia social.

De acuerdo con el artículo 5, las áreas curriculares pueden unirse en ámbitos de conocimiento a través de un enfoque integrado, pero sigue manteniéndose la evaluación individualizada por áreas disciplinares. Desde un punto de vista semántico, la integración es válida; desde otro pedagógico e histórico, resulta más preciso definir este planteamiento como “un sistema de reagrupación”. Como afirma Beane (2005): “*Se ha utilizado la expresión integración curricular para referirse a la reagrupación de fragmentos de una disciplina del conocimiento, por ejemplo, al crear unos estudios sociales a partir de la historia y la geografía*” (p. 31). El horario lectivo semanal de cada curso de la Educación Primaria es de 25 horas, que incluye las dos horas y

media de recreo y el tiempo destinado a la acción tutorial. No se puede modificar este horario, dividido en módulos de 45 minutos para cada materia, aunque la norma reconoce que los centros pueden excepcionalmente implantar o asociar sesiones lectivas de diferente duración en la jornada si cumplen esta condición: la duración medida de cada sesión estará comprendida entre treinta minutos y una hora, sin cambiar el mínimo número de horas semanales dedicado a cada área. El cómputo de horas lectivas se distribuye en cinco grupos, mas varía en función del nivel. En el primer ciclo, los centros cuentan con 6 horas semanales para ampliar el horario de las asignaturas troncales y específicas, o reforzar las troncales, o incorporar otra de libre configuración. Las actividades de tutoría se realizan dentro de este horario. En el segundo, los centros cuentan con 5 horas de autonomía, pues dedican una hora más al bloque de asignaturas específicas. En el tercer ciclo, solamente disponen de 4 horas, porque se destinan 2 horas a las materias de libre configuración autonómica: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en quinto; Cultura y Práctica Digital, en sexto.

La Tabla 2 recoge y sistematiza las aportaciones de cada disposición legislativa, en lo tocante a la *autonomía escolar*, en la comunidad autónoma de Andalucía.

Tabla 2. Ideas principales y aportaciones sobre la autonomía, derivadas de las disposiciones legislativas a nivel autonómico (Andalucía). (Fuente: Elaboración propia).

Disposiciones legislativas, a nivel autonómico, en Andalucía	Ideas principales y aportaciones sobre la autonomía de los centros docentes
LEA (2007)	<ul style="list-style-type: none"> -Inspirada en los principios pedagógicos de la LOE (2006) -Autonomía para organizar con flexibilidad tanto los grupos de alumnos como las materias, concretar su modo de funcionamiento en el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y los Proyectos de Gestión. Estos tres documentos constituyen el Plan de Centro, un documento público, plurianual y de obligado cumplimiento para el personal adscrito al centro. -Autonomía para diseñar actividades de refuerzo al alumnado con dificultades de aprendizaje en las competencias relacionadas

	con la comunicación lingüística y las matemáticas.
Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011)	<p>-Los centros participantes deben incluir un conjunto de objetivos en sus proyectos educativos, relacionados con el éxito escolar de los estudiantes, el avance en el funcionamiento del centro, el estímulo de proyectos investigativos, el impulso de las buenas prácticas docentes y el aumento de la autonomía.</p> <p>-Los directores suscriben un documento en el que consten los objetivos acordados, mientras que los profesores participantes firman un compromiso, que los obliga a colaborar en las actividades formativas del programa.</p>
Decreto 97/2015	<p>-Los centros pueden implantar un modelo propio de funcionamiento, concretar el currículo y adaptarlo a las necesidades del alumnado, teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto sociocultural, diseñando programaciones didácticas por áreas, articulando los componentes curriculares en torno a actividades que permitan el uso de las TIC, la lectura, la escritura y la expresión oral.</p>
Orden de 17 de marzo de 2015	<p>-Los centros y el personal docente disponen de la capacidad y la responsabilidad fundamentales para desarrollar el currículo.</p> <p>-El horario lectivo semanal de la Educación Primaria es de 25 horas, dividido en módulos de 45 minutos para cada materia, aunque los centros pueden, excepcionalmente, implantar o asociar sesiones lectivas de diferente duración en la jornada si la duración medida de cada sesión está comprendida entre treinta minutos y una hora, sin cambiar el mínimo número de horas semanales dedicado a cada área.</p>

1.2.13. Conclusiones

Tras el recorrido legislativo por las sucesivas reformas escolares del sistema educativo español, cabe enumerar las siguientes conclusiones derivadas sobre la autonomía de los centros docentes:

1. Aunque la Constitución Española de 1978 ampara a todos los ciudadanos y las ciudadanas en general, y el artículo 27 sobre los derechos fundamentales y las libertades públicas, en particular, la sucesión de reformas escolares ha politizado la educación, imprimiendo en sus planteamientos una determinada ideología, en función de los postulados del partido gobernante. En consecuencia, la educación ha sufrido los efectos de la alternancia política, difuminando los perfiles de su identidad como derecho social, sin haber otorgado un margen real de autonomía institucional. A modo de símil, Sarason (2003) identifica “el exceso de reformas parche” con el historial de reformas educativas en España. En efecto, la nuestra es una historia de reformas educativas plagadas de intervenciones que fracasaron y que, según tal autor, están condenadas a fracasar de nuevo, pues quienes la diseñaban contaban con un concepto superficial e impreciso de la cultura escolar que se suponía tenían que modificar. A su juicio, las relaciones de poder en el centro es el telón de acero de este predecible fracaso, pues el sistema piramidal y burócrata del sistema educativo ha mermado la participación del profesorado en la toma de decisiones sobre los objetivos de la educación, las leyes o los *currícula*. En España, paradigma de tendencia educativa centralizada, no se deposita la responsabilidad curricular en los centros, lo cual implica que las Administraciones autonómicas actúan como intermediarias, condicionadas por disposiciones de centralización de los poderes establecidos (Zufiaure y Hamilton, 2015).

2. Hasta la entrada en vigor de la LOGSE (1990), la autonomía de los centros había sobrevivido como un concepto limitado a los planos metodológico, didáctico y experiencial, de suerte que la responsabilidad impuesta por la Administración recaía más sobre el docente, en la soledad de su aula, que en la comunidad educativa a nivel institucional.

3. La implantación de la LOGSE (1990), ley que dedicó por primera vez un apartado exclusivo a la calidad de la enseñanza, supuso un avance terminológico al reconocer la autonomía pedagógica, organizativa y económica de los centros para desarrollar el currículum oficial. La dificultad estribó en condicionar demasiado esta autonomía al principio de igualdad, es decir, a

la garantía de una formación común mediante el desarrollo de acciones compensatorias para evitar desigualdades sociales, culturales.

4. La LOE (2006) guardó un equilibrio entre un sistema más equitativo, la recuperación de ciertos principios derivados de las tres leyes orgánicas antecesoras y la incorporación de novedades importantes. En este sentido, abogó por una educación de calidad al alumnado, respetando los principios de equidad, atención a la diversidad e inclusión, conservó un marco básico común o enseñanzas mínimas y propuso un paquete de medidas nuevas (p. ej.: la diversificación curricular y el aprendizaje por competencias).

5. Tanto la LOCE (2002) como la LOMCE (2013) se encuadran en una política neoliberal. Identifican la calidad educativa con un determinado rendimiento escolar, la adquisición de conocimientos evaluados mediante los tests estandarizados internacionalmente, los criterios basados en la economía y el centro como unidad de producción enfocada hacia el control de la calidad de los resultados (De Puelles, 2012). Viñao (2016) abona esta tesis cuando sostiene que el modelo de gestión de los centros que propone la LOMCE se debate entre dos neoliberales, a saber, uno gerencial y otro jerárquico-administrativo. El primero se evidencia en la contradicción flagrante entre el objetivo de conceder autonomía a los centros en un contexto competitivo de *cuasi-mercado* —los mecanismos de evaluaciones externas con listas públicas que informan a los progenitores sobre los centros más exitosos, la libertad de estos para elegirlo dentro de un distrito único—, en tanto que el segundo se palpa en la modificación que introduce la LOMCE respecto al procedimiento de selección de la persona que ocupa la dirección. Según el artículo 135 de tal ley: “La comisión está constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente” (p. 97906). Cabe añadir que las Administraciones educativas deciden la proporción entre los representantes de su ámbito y aquellos de los centros, lo cual favorece la discriminación negativa hacia este último grupo, cuyo

porcentaje legalmente asegurado se ve disminuido (30%) en comparación con el 50% de los representantes de las Administraciones educativas. En este sentido, la autonomía de los centros es un arma de doble filo; por un lado, la consideran imprescindible; por el otro, las decisiones curriculares se centralizan y la autonomía queda reducida a la metodología didáctica. En román paladino, el Gobierno fija los contenidos comunes, el horario mínimo de las asignaturas troncales y las evaluaciones censales, prescribiendo qué realizan los centros, pero sin responsabilizarse de los resultados que estos obtienen (Bernal, Cano, y Lorenzo, 2014).

**BLOQUE
PRIMERO
Marco Teórico**

CAPÍTULO 2

**La perspectiva teórica
de la autonomía escolar**

2.1. La flexibilidad en el ámbito educativo: diferentes corrientes burocráticas

El modelo de racionalidad técnica ha imperado en las relaciones existentes entre la investigación, el conocimiento y la aplicación profesional. Conforme a la racionalidad técnica, la actividad profesional se basa en la solución instrumental de problemas, seleccionando los medios técnicos más adecuados a las finalidades determinadas y aplicando el conocimiento técnico procedente del ámbito científico (Schön, 1992, 1998). La praxis conlleva la aplicación inteligente del conocimiento técnico a los problemas profesionales con el fin de hallar una solución satisfactoria, consiguiendo los resultados esperados (Contreras, 2011). El propósito de controlar los centros escolares desde fuera mediante currícula prescritos unilateralmente por la Administración, las normas formales y la participación escasa del profesorado en las cuestiones relacionadas con la enseñanza han favorecido la aparición de un movimiento que se apoya en la descentralización y la flexibilidad para argumentar de qué modo se están enfocando los temas pedagógicos (Pozuelos y Romero, 2002).

Desde una perspectiva técnica, la actuación didáctica del maestro se reduce a la selección de un medio necesario para lograr ciertos objetivos establecidos con antelación, de fuera, indicados en el currículum oficial. En consecuencia, el conocimiento experto se circunscribe al buen conocimiento sobre cómo actuar, sin importar la calidad de su aplicación en la práctica (Pérez Gómez, 1998). El ámbito político-administrativo ejerce una poderosa influencia en el sistema educativo. Como refiere Gimeno (2013a): *“La Administración educativa regula el currículum como hace con otros aspectos, profesores, centros, bajo distintos esquemas de intervención política y dentro de un marco con mayores o más reducidos márgenes de autonomía”* (p. 25). Esta noción allana el camino para un **modelo técnico-burocrático**, que este autor tilda de ineficaz, porque no le otorga al sistema educativo la capacidad de organizarse

pedagógicamente, ni al profesorado competente la posibilidad de llevar a efecto sus propuestas innovadoras. Se deduce que este modelo obedece a un sistema organizativo, regulado por normas que pretenden “imponer” un orden racional para gestionar las cuestiones educativas. Esta influencia excesiva se traduce en una total dependencia de las iniciativas propuestas por la Administración, en la escasa autonomía de que disponen los centros para configurar sus aspectos organizativos, respondiendo a decisiones adoptadas a priori, a posturas ya definidas.

Una de las causas que justifica la necesidad de conquistar mayores niveles de descentralización se basa en que los trabajadores de los centros escolares cuentan con la información necesaria, no disponible a nivel regional ni nacional, para adoptar las decisiones encaminadas a la mejora del rendimiento educativo (Ferris, 1992, p. 333; Torres, 2007). El Examen del Banco Mundial percibió una diferencia conceptual entre “autonomía escolar” y “descentralización educativa”: “*La descentralización consiste en asignar la responsabilidad de la educación a una institución o nivel de gobierno diferente del gobierno central. La autonomía institucional se puede fomentar por medios administrativos y financieros*” (Banco Mundial, 1996, p. 141).

Desde un enfoque esencialmente económico, plantea un conjunto de medidas administrativas (otorgar a los directores de los centros la capacidad de gestionar los recursos humanos, modificar el horario escolar y el año académico para adaptarse a las condiciones locales) y financieras (por ejemplo: la utilización de impuestos locales y centrales). El Informe Delors (Delors et. al, 1996), creado por la Comisión Europea a petición de la UNESCO, propone la aplicación de medidas para que los agentes sociales —formado por las familias, las escuelas, la comunidad educativa, las instituciones, los grupos interesados, las autoridades públicas, las Administraciones, las asociaciones y organizaciones— promuevan las condiciones sociales propicias y adopten decisiones en

materia educativa. Solicita a las autoridades públicas que se realice un debate público sobre la evaluación de los sistemas educativos, en aras de un consenso democrático, a fin de llevar a la práctica y con éxito las reformas educativas. Según la Comisión Europea, la descentralización y la autonomía favorecen el desarrollo de la innovación; conviene una “descentralización inteligente” que aumente la responsabilidad y la capacidad innovadora de cada centro docente.

La descentralización, entendida como una expresión democrática, conlleva más cercanía de la Administración al administrado. Aquella que implica a la comunidad inmediata al centro, promueve la calidad. En los países formados por provincias con marcadas diferencias culturales entre ellas, entre los que figura España, sólo la descentralización posibilita el mantenimiento de las mismas (Sarramona, 2004). La cultura política ofrece un enfoque próximo a la descentralización, basado en los valores democráticos que desarrolla: distribución del poder, participación y autonomía. Valores relativos por asegurar, mediante el equilibrio de los intereses diversificados de los actores, los niveles gubernamentales y las entidades (Sevilla, 1996). El proceso de descentralización educativa se realizó de forma paralela al de democratización del Estado, es decir, dio sus primeros pasos durante la Transición Democrática (1975-1978), cuando el Estado pasó del régimen dictatorial a la monarquía parlamentaria. Tanto la configuración del modelo educativo hodierno como la organización territorial de España quedaron perfiladas en el texto de la Constitución Española. El proceso descentralizador ha durado desde 1978 hasta enero del 2000 (Bonafant, 2005).

Las Comunidades Autónomas presentan situaciones educativas heterogéneas entre sí, desde una perspectiva demográfica (crecimiento o estancamiento poblacional, concentración de la población inmigrante, rural y urbana) hasta otra económica (diferencias en los PIB provinciales y la inversión presupuestaria en educación). La

regulación de la autonomía institucional ha sido escasa en la práctica, debido a la falta de tiempo, experiencias y reflexiones (Martínez López, 2006).

Gimeno (2005) define la **centralización** como una manera de utilizar el poder y asumir responsabilidades al adoptar decisiones, de modo que la autoridad superior establece lo que se hace, de arriba abajo o a la periferia de competencias territoriales, para alcanzar los objetivos del sistema educativo. La descentralización consiste en ceder este dominio, o al menos parte de la autoridad que ejerce el gobierno, a los agentes intermedios o periféricos, a diversas corporaciones y/o a los destinatarios responsables de la acción educativa. Cinco son los agentes más visibles que pueden tomar decisiones: la máxima autoridad del país (el Gobierno y la Administración); las Comunidades Autónomas con sus respectivas administraciones, poderes legislativos y competencias ejecutivas; los municipios, cuyos representantes de todos los sectores pueden formar una comunidad educativa; el centro escolar, con su propia cultura organizativa, donde se forma la comunidad responsable de cuanto acontezca en la realidad práctica, y el profesorado, considerado a nivel individual, como plantilla y cuerpo de profesionales, con sus respectivas organizaciones.

Frente a la consideración de la escuela como una estructura burocrática donde impera una articulación vertical, existe un modelo alternativo de vertebración horizontal: la organización adhocrática. Según la Real Academia Española (2014), la adhocracia es un término formado por la raíz *ad hoc*, locución latina que significa literalmente 'para esto', adecuado para un fin y el sufijo *cracia* (derivado del gr.-κρατία, de la raíz de κράτος, fuerza), que indica poder. Este concepto no es nuevo. A mediados de los sesenta, Warren Bennis (1925-2014), presidente fundador del Instituto de Liderazgo de la Universidad de Sureste de California, consultor organizacional y uno de los pioneros en el ámbito del liderazgo, ya utilizó esta expresión en su libro *Beyond Bureaucracy*:

Essays on the Development and Evolution of Human Organization, justificando la necesidad de sistemas adaptativos y temporales encaminados a la resolución de problemas a través de especialistas procedentes de diferentes campos vinculados entre sí (Bennis, 1993).

En 1970, el escritor estadounidense Alvin Toffler (1970) definió la **adhocracia** como una organización “*veloz, dinámica y rica en información del futuro, llena de células efímeras y de individuos extraordinariamente móviles. Este diseño nos permite, también, deducir algunas de las características de los seres humanos que integrarán las nuevas organizaciones*” (p.104). Las organizaciones adhocráticas se definen en los siguientes aspectos (Cabello, 2005; Chiavenato, 2013; Mintzberg, Voyer, y Brian, 1997; Waterman, 1993):

- Son sustantivas, independientes, temporales, flexibles e innovadoras. Cuentan con una estructura más orgánica, concediendo más protagonismo a las funciones y los ejercicios del grupo. El trabajo colectivo depende de situaciones específicas, de los problemas a resolver en un breve período de tiempo.
- Los miembros son elegidos en función de la naturaleza, la complejidad y los objetivos de la tarea. Forman grupos temporales (pueden ser apartados temporalmente de su posición en la organización para ocupar otra, dependiendo del proyecto) y efímeros (se asocian para una situación concreta, luego se disuelven, una vez resuelto el problema). Deben poseer la capacidad de trabajar en equipo, ser versátiles, trabajar desde un enfoque cooperativo e interdisciplinar, impulsar ideas, comunicar a los demás componentes las decisiones adoptadas y su justificación.
- No existe un líder fuerte, más bien alguien que oriente el cronograma previsto. El liderazgo es dinámico, según la naturaleza del proyecto.
- Requiere mayor inversión tiempo en reuniones visibles y notorias.

- Las tareas están poco estructuradas. Tienen una planificación cuidadosa, pero son susceptibles de cambios e imprevistos para solventar problemas específicos.
- Sus fines están orientados a la innovación, al cambio. Se toman las decisiones a partir de criterios basados en el conocimiento experto de quien tenga la información necesaria para solventar los problemas específicos.

En el polo opuesto al modelo burocrático se sitúa la **postburocracia**, el enfoque predominante, una estrategia no burocrática o modelo de nueva gestión pública, que concede mayor autonomía a los centros para tomar decisiones con la condición de que rindan cuentas de los resultados obtenidos. En lugar de regular la autonomía por normas, se hace por resultados, lo que realmente importa. Aunque se establecen pocas reglas sobre el desarrollo del proceso autonómico, se impone un control férreo de la eficacia y eficiencia de los logros por parte de la Administración (Bolívar, 2012).

2.2. Aproximación al concepto de autonomía escolar

2.2.1. Hacia una definición holística

Dada la naturaleza compleja del concepto *autonomía escolar*, conviene acercarse a todas sus facetas mediante un razonamiento deductivo, por el cual se procede de los conceptos generales a los particulares. Procede partir de la definición que ofrece la Real Academia Española (2014), cuya primera acepción se refiere al dominio que tiene una entidad dentro de un Estado para dirigirse a través de normas y órganos de gobierno propios. En teoría, se entiende que la autonomía de los centros alude a su capacidad de organización interna de la manera más oportuna con el objeto de cumplir su tarea respecto a la comunidad cercana, afectando a los aspectos económicos, curriculares, del proyecto pedagógico, temporales y participativos. Su fin es garantizar la calidad y

equidad de la educación (Sarramona, 2004). La autonomía también se aprende. Este aprendizaje conlleva profundos cambios culturales para desarrollar una pedagogía autónoma, que empieza en la Administración y termina en el centro. Consiste en introducir cambios en la normativa, las estructuras, las personas y las culturas organizativas que rigen sus espacios de trabajo. La formación tiene un papel importante para conseguir que la capacidad de construir un propio espacio de autonomía sea una necesidad (Barroso, 2004). La autonomía es un medio ofrecido a los centros para que presten un mejor servicio educativo, creen su espacio de desarrollo, aumenten su capacidad para tomar decisiones a nivel interno e impliquen a los agentes educativos en este proceso. Siempre es relativa, porque al guardar relación con varios componentes, resulta más preciso hablar de mayor o menor grado (Bolívar, 2008).

Gairín (2008) hace un balance del concepto, que se trifurca en tres perspectivas: a. como aspiración percibida, debido a un proceso lento de desarrollo de la autonomía en cada comunidad, los cambios políticos, las diversas propuestas de la estructura del sistema educativo, los contenidos de las enseñanzas; b. como frustración, porque sí ha existido cierta autonomía curricular (frustrada por actitudes administrativas con tendencia uniformadora), mas no organizativa, ni económica, ni de gestión de personal; y c. como ilusión, resultando esencial avanzar en cuestiones, verbigracia, la selección de docentes por centros y más potenciación en iniciativas innovadoras.

Desde una posición más ecuánime, existen voces que defienden la búsqueda de un equilibrio competencial entre la Administración y el centro, alegando que la autonomía debe conservar una base constitucional. La autonomía escolar debe entenderse de forma integrada, como la ampliación de los espacios de decisión, donde los agentes educativos puedan desarrollar su labor profesional, que no deben ser cerrados ni autárquicos, pues la Administración ha de mantener ciertos principios en los centros, salvaguardando los

principios recogidos en la Constitución, de modo que la escuela mantenga los requisitos necesarios para que el alumnado logre los objetivos, sin renunciar a la equidad que la sociedad desea (Frías del Val, 2010).

Si dirigimos una mirada analítica hacia la evolución conceptual de la autonomía, reparamos en la presencia de matices más pedagógicos, próximos a la realidad de la enseñanza, lejos de prescripciones impuestas por las reformas. La autonomía, como aspiración legítima, es el fruto de un proceso democrático de compromiso, participación y formación de todos los miembros de la comunidad educativa, implicados directamente en el centro, inclusive el alumnado y las familias, que poseen el derecho a participar en las decisiones sobre qué se va aprender, cómo se organizará el espacio, pues la finalidad de la educación no es otra que formar a ciudadanos democráticos (Moreno, 2013). La autonomía no es igual en todos los entornos; está condicionada por la situación de partida y los compromisos a contraer. Se basa en crear dispositivos, diseñar competencias, obtener los apoyos y medios necesarios a fin de que las escuelas, junto a su contexto local, edifiquen su espacio de desarrollo, a partir de unos objetivos asumidos por los órganos colegiados y de un proyecto común contratado bien con la Administración, bien con la comunidad (Bolívar, 2012). La autonomía y la gestión democrática del centro son consustanciales a la acción pedagógica. Razón por la que cabe diseñar un proyecto político-pedagógico de forma interdisciplinar, en el que tenga cabida tanto la participación de las diferentes esferas gubernamentales como el desarrollo de la comunidad interna y externa al centro (Gadotti y Eustáquio, 2015).

La autonomía máxima de los centros implica que estos sean los únicos responsables al tomar las decisiones que afectan solamente a la gestión de recursos, mientras que la mejora educativa y la eficacia pasan por el control de la inversión en dichos recursos. La gestión es la vía que se puede controlar y cuantificar para conseguir la calidad

(Vázquez, 2013). Esta idea entronca con la postburocracia, el modelo predominante que defiende una autonomía de financiación pública, pero con una gestión privada. En consecuencia, los centros se convierten en organizaciones muy complejas, debido a las funciones socialmente asignadas, a la imposibilidad de aplicar las fórmulas de los órganos de gobierno institucionales, a la dependencia de las relaciones con el exterior y a la fuerte vulnerabilidad a la que están expuestos en sus entornos (Escudero, 2012).

2.2.2. Modelos de autonomía escolar

Existen diferentes modelos de autonomía escolar, en función de las interpretaciones complementarias, procedentes tanto del ámbito político-administrativo como del contexto educativo. A partir de las aportaciones de Carbonell (2012), Bolívar (2012), el XX Encuentro Nacional de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (Consejo Escolar del Estado, 2010) y López Rupérez (2006), se configura una clasificación, atendiendo a las diferentes posiciones adoptadas por la Administración central respecto al control de los procesos y resultados que tienen lugar en la institución docente:

Modelo 1. Corresponde a una forma obsoleta de descentralización, propia de los países con arraigada tradición centralista, con una cultura de respeto hacia la responsabilidad del Estado en materia educativa. Es un modelo bien estructurado de autonomía neoliberal, caracterizado por una inspección rigurosa y un efectivo sistema de evaluación externa. Las acciones están guiadas por prácticas que transfieren al centro modos privados de gestión, introduciendo mecanismos de competencia entre centros con el fin de fidelizar clientes. Cada centro realiza su particular oferta de calidad para captar clientela, aunque en ocasiones, en lugar de

seleccionar los padres, son los mismos centros quienes eligen a los alumnos de los contextos más acomodados.

Modelo 2. Aúna el control administrativo en la gestión y financiación de la organización escolar mediante una normativa con escasa importancia por los resultados obtenidos en el centro. Pertenece a una autonomía liberal relacionada con la libertad docente o de cátedra. En determinadas situaciones, la libertad de expresión en la profesión docente no coincide con algunas de sus actuaciones, porque no se ha de pasar por alto que cada profesional forma parte de un proyecto colectivo, en el que se hace más evidente la paradoja entre la libertad docente y el control de la sociedad.

Modelo 3. Representa un equilibrio entre la centralización y la autonomía, que se traduce en una menor intervención administrativa en los centros (menos control en los procedimientos burocráticos) con el fin de que estos tengan más capacidad de gestión económica y recursos humanos, libertad para fomentar la innovación a nivel interno y control en la evaluación de su eficiencia, según los objetivos que pretenden alcanzar.

Modelo 4. Es el grado más alto e innovador de autonomía, que puede desembocar en un sistema autárquico si no se emplea un mecanismo eficaz de control social. Se basa en la potenciación de las escuelas para responder a las demandas de su contexto. La autonomía se convierte en un estímulo para que el cuerpo docente organice de manera diferente el conocimiento, gestione los espacios y el tiempo, participe en la elección de profesores en función de las características del entorno, las líneas generales de su proyecto educativo y las innovaciones desarrolladas.

Estruch (2006) propone una clasificación en la que se asienta la autonomía como concepto complejo, con distintos efectos y consecuencias sociales, en función de las condiciones en que se utilice:

- a) **Autonomía neoliberal.** Con fuerte arraigo en los países anglosajones, se apoya en la cultura del libre mercado y la limitación del papel estatal. La Administración delega la responsabilidad en los centros; sin embargo, ejerce un control directo, a distancia, mediante pruebas de evaluación estandarizadas, que determinan si se han logrado los objetivos curriculares fijados por la misma. Los resultados obtenidos por cada centro se hacen públicos con el único objetivo de atraer a los padres hacia las buenas escuelas. Este proceso se realiza con criterios económicos de mercado, es decir, cada centro es una suerte de empresa, cuyos recursos económicos varían según la cantidad de alumnos (*clientes*) que se matriculan en ellos (Díez, 2020).
- b) **Autonomía corporativista.** Propia del sector profesional que se apropia del servicio público donde trabaja. Se caracteriza por la excesiva solidaridad interna y la defensa de los intereses colectivos por encima de los sociales. La gestión del profesorado responde a criterios centralizados y uniformes para todos los centros. No existen mecanismos de control ni rendición de cuentas.
- c) **Autonomía integradora.** A diferencia del modelo neoliberal, en este los centros no mantienen relaciones de competencia, porque forman redes de servicios sociales dependientes de la Administración municipal. Tras someterse a las evaluaciones periódicas, cada centro pacta un plan de mejora con el organismo citado. Lo mismo cabe decir sobre el profesorado, contratado por la institución educativa para trabajar en equipo por los objetivos establecidos por la autoridad del municipio (el alcalde o la alcaldesa). El liderazgo pedagógico del/de la director/a propicia el desarrollo eficiente de los proyectos de mejora.

2.3. La dirección en el marco de la autonomía de los centros

Los cambios procedentes del refuerzo de la autonomía escolar y la aparición de modelos *postburocráticos* se fusionan en lo que la literatura anglosajona sobre el cambio de las organizaciones designa *empowerment* (Barroso, 2005). Consiste en conceder a cada miembro el poder necesario para beneficiar a la organización en su conjunto, en otros términos, *“la fuerza se pone en los cambios organizativos y estructurales dentro de la institución escolar, que permitan la autonomía, el desarrollo, la asunción del poder personal y la comprensión de las propias posibilidades y recursos”* (Escudero y Correa, 2006, p. 36).

El liderazgo implica un conjunto de acciones integrales que definen el perfil del/ de la director/a. Las siguientes **competencias** son necesarias para la buena gestión de las instituciones educativas (Álvarez, 2010):

1. Tener formación académica del área concreta que va a gestionar.
2. Contar con la capacidad de regulación de conflictos en aras de un buen clima organizacional.
3. Saber relacionarse con el personal del centro, reconocer el potencial de cada uno con el fin de orientarles hacia las actividades más enriquecedoras, delegar en ellos tareas y responsabilidades, fomentar la participación en los proyectos y manteniendo una comunicación flexible, abierta, constante y asertiva con ellos.
4. Realizar un seguimiento en el avance de las actividades desarrolladas.
5. Plantear estrategias que garanticen el cumplimiento de los proyectos.
6. Potenciar las funciones de manera global para el desarrollo integral del centro.
7. Promover el trabajo colaborativo, participativo y en equipo de cada miembro.

8. Establecer relaciones cercanas con los profesionales del centro, centradas en la persona (en el trato humano) y con organismos externos.

Existen cuatro conjuntos de prácticas en las que estas competencias se aplican con mayor eficacia (Campo, 2010). El primero está orientado a marcar objetivos claros y compartidos como elemento estimulador, demostrando sensibilidad a las características específicas, al contexto socio familiar del alumnado, a la trayectoria del centro; el segundo, a aumentar los conocimientos, las capacidades y la tenacidad del profesorado; el tercero, a construir una cultura colaborativa basada en relaciones productivas y el cuarto, a crear las condiciones óptimas para desarrollar los planes de desarrollo institucionales.

El perfil profesional de la dirección escolar nace en los países con amplia autonomía escolar y tendencia descentralizada. Cuenta con independencia de criterio profesional, garantizada por una sólida formación específica, la experiencia acumulada y el reconocimiento de su currículum, lo que le permite gestionar de manera autónoma un proyecto de dirección. De ahí que sea necesaria una cultura organizativa basada en cuatro aspectos: la total confianza de la Administración en la responsabilidad de los profesionales del centro para obtener buenos resultados; la evaluación externa o la auditoría periódica e independiente que evalúa la gestión del proyecto; mayor autonomía para intervenir en la elección del personal del centro de acuerdo con las líneas del proyecto directivo y el estímulo personal orientado a los logros (Álvarez, 2007). Los contextos que gozan de mayor éxito parten de un sistema de trabajo integrado mediante el desarrollo directo de tareas pactadas entre la escuela y el distrito, además de la creación de redes escolares que aprenden mutuamente. En primer lugar, se centran en el establecimiento de objetivos específicos de mejora para después estudiar

cómo el liderazgo individual (en cada centro) y grupal (el conjunto que forman las redes) pueden contribuir al logro de los mismos (Fullan, 2009).

Una reciente investigación demostró cómo una nueva concepción de liderazgo, basada en cuatro ámbitos (racional, organizativo, emocional y familiar) influye en el aprendizaje del alumnado. Las conclusiones pusieron de manifiesto que el liderazgo tiene mayor influencia en el ámbito organizativo (las relaciones e interacciones entre los profesores del centro, la cultura, las distintas maneras de enseñar, que a su vez tienen gran influencia en sus emociones) que en el resto (Leithwood, Patten y Jantzi, 2010).

La autonomía de los centros docentes está íntimamente ligada a la calidad educativa y al éxito, dos conceptos que ejercen un gran peso en la responsabilidad del liderazgo educativo, independientemente del modelo directivo que imprima sentido en las decisiones. Se está generando un discurso inadecuado, con la consiguiente exigencia de regirse por criterios eficaces, tomados de patrones habituales en organizaciones ajenas a la educación, sin contextualizarlos debidamente. La perentoria necesidad de la búsqueda de la excelencia implica que la dirección esté presionada socialmente por la urgente promoción de acciones orientadas a la calidad total. Presión ejercida tanto por las autoridades educativas como por los medios de comunicación. Se impone analizar cautelosamente, desde una perspectiva crítica, los modelos basados en contextos ajenos al ámbito educativo, actuando con serenidad mediante acciones desarrolladas en el seno de las propias instituciones (Antúnez, 2011).

La literatura en materia de dirección escolar establece una relación entre los modelos organizativos y los estilos de liderazgo, dibujando perfiles directivos no estables, que van experimentando cambios significativos como consecuencia de la evolución personal, el desarrollo profesional y el aprendizaje de nuevos conocimientos.

La Tabla 3 expone los seis modelos más representativos del liderazgo pedagógico en la actualidad:

Tabla 3. Sistematización de modelos, estilos y objetivos directivos (Fuente: Tomada de Álvarez, 2010).

Modelo	Estilo directivo	Objetivo
Burocrático	Dirección <i>Laisser Faire</i>	El procedimiento o el método de ejecutar las acciones
Administrativo	Dirección Transaccional	El intercambio de recompensas y reconocimientos por resultados
Contingente	Dirección situacional	La importancia del contexto
Escuelas Eficaces	Liderazgo instructivo	El éxito académico
La mejora de la escuela	Liderazgo facilitador	Formación integral
Desarrollo organizativo	Liderazgo transformacional	El crecimiento profesional

El *modelo burocrático* es característico de las escuelas resistentes al cambio, donde permanecen las unidades aisladas (el centro, las aulas, los docentes). El director/la directora actúa según sus propios convencionalismos, sin tener en cuenta el entorno general, como responsable del funcionamiento general del centro o el desarrollo del proyecto educativo. Supervisa el cumplimiento de las reglamentaciones administrativas y rinde cuentas en función del uso de los recursos. Predice, fija y coordina las tareas de los profesores, estableciendo las relaciones entre ellos. El estilo *laisser-faire* consiste en mostrar una indiferencia hacia la actividad de los profesionales, la legislación vigente y su aplicación desinteresada. Este modelo no casa bien con el ejercicio de la autonomía

escolar, pues el director/la directora muestra una dependencia excesiva hacia los procedimientos administrativos, de suerte que demuestra más interés hacia los objetivos impuestos desde arriba que a los resultados académicos o los logros educativos de los maestros y las maestras (Álvarez, 2010; Pont, Nusche y Moorman, 2009; Ruiz Olabuénaga, 2007).

El *modelo administrativo* se implanta en aquellos centros en los que el comportamiento directivo está orientado al control del proceso, al seguimiento de los resultados, a la prestación de apoyos a cambio del esfuerzo necesario, a la discusión de los objetivos a alcanzar, al nombramiento de responsables y la facilitación de recursos. La dirección transaccional es un intercambio de beneficio o de recompensas ente el director y el profesor por el cumplimiento satisfactorio del trabajo. El refuerzo puede ser material o simbólico, inmediato o aplazado, completo o parcial, en forma de remuneración o de recursos. Contribuye a que las personas sepan qué tienen que realizar para conseguir el resultado deseado (Gento y Pina, 2011; Ramos, 2005)

El *modelo contingente* es característico de las escuelas donde los directores ejercen un liderazgo compartido, responden a las situaciones nuevas y retan a la cotidianeidad. Hersey (1981) creó el enfoque situacional: define el estilo directivo según la situación real en la que se desenvuelve el colectivo docente. De ahí que cada situación requiera distintas capacidades y habilidades de gestión del equipo directivo, quedando definida según seis aspectos variables: el clima organizativo basado en las relaciones interpersonales, la motivación que estimula a los profesores hacia el logro de las finalidades, los estímulos para afrontar los cambios, la estabilidad laboral de la plantilla, la posición adoptada frente al control de los resultados y los ritmos de trabajo (Álvarez, 2010). Este modelo puede favorecer el ejercicio de la autonomía escolar a corto plazo, porque concede importancia al contexto como factor influyente en la capacidad

directiva, aunque los distintos aspectos que lo condicionan pueden conducir a cierta estabilidad en el diseño y posterior desarrollo de propuestas orientadas a la mejora de la calidad educativa.

El modelo de *escuelas eficaces* se gestiona mediante un liderazgo pedagógico, preocupado por el éxito académico. Las últimas investigaciones sobre eficacia escolar —incluyen factores relacionados con el contexto sociocultural del centro y del alumnado, los procesos educativos internos— (Castro, 2014; Hattie, 2009; Kyriakides, Creemers, Demetriou y Panayiotis, 2010; Scheerens, Witziers y Steen, 2013) ponen de relieve que las escuelas más exitosas tienen un clima ordenado para el logro del aprendizaje, se centran en el rendimiento del alumnado, mantienen altas expectativas sobre este, realizan un seguimiento de sus progresos, procuran niveles altos en el desarrollo de las competencias y cuentan con una notable participación de las familias. Sin embargo, la comunicación entre docentes, el trabajo en equipo y el liderazgo son rasgos importantes que no guardan una relación directa con la eficacia, más bien se convierten en elementos facilitadores de una orientación común hacia el aprendizaje.

La mejora de la escuela se alcanza mediante un liderazgo facilitador que potencia la formación integral. Blase y Anderson (1995; cit. en Day, 2005) crearon siete estrategias facilitadoras: depositar confianza en las acciones que el docente ejecuta en el aula; fijar un tiempo de encuentro y participación en las decisiones, escuchar las palabras proferidas por el profesorado, valorando su opinión; promover la autonomía; fomentar la innovación asumiendo los riesgos; alabar las dificultades cotidianas de la profesión, y brindar oportunidades de desarrollo profesional (conceder tiempo, recursos, financiación, apoyo en la resolución de problemas). Los directores eficaces elogian los logros profesionales del equipo docente cuando guardan relación con los objetivos

escolares, transmiten grandes expectativas sobre el rendimiento, aseguran la autonomía profesional en materia curricular, dan ejemplo constantemente y realizan prácticas eficaces que son coherentes con su ética (Blase y Kirby, 2013).

El *desarrollo organizativo* surgió en los años sesenta con rasgos influyentes del movimiento de las relaciones humanas, la teoría de la organización y de la psicología social. Bajo los preceptos de este modelo, la comunidad educativa funciona a partir de criterios democráticos acordados mediante el diálogo. Existe un compromiso firme con el cambio cultural, el desarrollo curricular y los objetivos previamente consensuados (Campos, 2012). El liderazgo transformacional busca alcanzar la calidad, motivando a los componentes para que sean conscientes de la importancia de los resultados de las acciones, dedicando atención preferente a sus necesidades, manteniendo relaciones personalizadas y promoviendo el trabajo en equipo (Vázquez, 2013; Yukl, 2008).

El director/la directora se halla en una difícil posición institucional; en calidad de representante administrativo/a, satisface las demandas de los órganos superiores, como representante de la comunidad educativa, atiende a las exigencias, las demandas y las críticas. La dinámica de la mejora educativa pasa por la intervención en dos ejes relacionados con la autonomía escolar (Santos Guerra, 2015):

1. El cambio actitudinal de quienes ejercen el cargo directivo y quienes reciben su influencia, modificando la práctica, transformando las acciones que se llevan a cabo o hacerlas de otra manera.
2. El perfeccionamiento directivo no se produce mediante cursos, teorías u órdenes transmitidas por personas situadas extramuros, sino por la investigación sobre la práctica profesional, con especial consideración a los valores en que se sustentan.

2.4. Los elementos organizativos de la institución educativa

En los centros escolares, se diseñan diferentes planteamientos institucionales que sistematizan tanto su organización como su gestión; ambos aspectos son decisivos en la autonomía, que desvelan sus entresijos. El Proyecto Educativo de Centro es un medio vertebrador de gestión que recoge la orientación que los miembros de la comunidad otorgan a sus acciones, en las propuestas organizativas y curriculares (Calatayud, 2009).

Según el grado de autonomía que tengan los centros, así adoptarán un carácter propio con rasgos bien definidos. La coherencia existente entre el ideario y la vida escolar se concreta en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), un documento que responde al modo específico del centro para desarrollar sus tareas, incluyendo el estilo pedagógico, los contenidos, las actividades extraescolares, además de las características idiosincrásicas que lo diferencian de otros ubicados en el mismo entorno o en lugares distintos (Mañú, 2009). Un proyecto innovador constituye un marco referencial para establecer las prioridades, reflexionar y llevar a cabo acciones en torno a la institución, dependiendo de las necesidades contextuales. Una de las más significativas es alentar las expectativas de todo alumno desde un planteamiento inclusivo, independientemente de su situación, procedencia o condición sociocultural, lo que conlleva introducir una cultura que cambie el currículum, aproveche las ofertas formativas de la comunidad y alcance mayores cotas de participación familiar (Carbonell, 2012).

Santos Guerra (2010) diferencia tres tipos de contextos, a cuál más trascendente: el contexto cultural (sustentado en fines ideológicos y pragmáticos), el inmediato (el entorno socioeconómico, las particularidades culturales, las expectativas académicas y la extensión de las familias) y el institucional (la escuela está sujeta a prescripciones que dificultan su libre desarrollo). Una de las condiciones necesarias que plantea este autor

para desarrollar un proyecto contextualizado es la autonomía institucional, a nivel curricular, organizativo y económico.

Los tres *niveles de concreción* se corresponden con cada grado de desarrollo de los programas pedagógicos, se recogen en diferentes documentos, elaborados y aprobados por distintos órganos, en función del ámbito de aplicación (Mañú, 2009). El primer nivel hace referencia al Diseño Curricular Base (DCB), formado por el Decreto de enseñanzas comunes o contenidos mínimos obligatorios en el territorio estatal con el fin de garantizar que la población escolar adquiera una formación común, considerada esencial. Existe un grado de decisión entre el primer y el segundo nivel, el Decreto de desarrollo curricular, que compete a los órganos de gobierno regionales, quienes según el grado de autonomía pueden adaptar o ampliar el DCB para su aplicación en la comunidad autónoma, siempre que respeten las enseñanzas comunes establecidas por la Administración Central.

El segundo nivel está desarrollado por el centro a través del Proyecto Curricular de Centro (PCC), condicionado por el grado de autonomía o margen de libertad para dar una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado. Comprende aspectos susceptibles de adaptación, verbigracia, la ampliación del horario, la autonomía pedagógica, la elaboración de materiales curriculares y el empleo de los recursos humanos (Penalva, 2008).

Tanto el DCB como el PCC son *documentos programáticos-permanentes u organizativos*, porque aseguran una determinada estabilidad a medio-largo plazo, sirviendo de referencia para la elaboración anual de los *documentos contingentes o a corto plazo*, cuya naturaleza operativa reside en su capacidad para realizar las funciones marcadas en aquellos. Como botón de muestra, la Programación de Aula (PA) representa el tercer nivel de concreción; el conjunto de unidades didácticas sobre las

áreas curriculares de cada nivel, diseñadas por el equipo docente, en las que se organiza la práctica educativa, se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a las necesidades, características e intereses de los alumnos y alumnas (Santamaría, 2015).

El Plan Anual de Centro (PAC) se realiza a principio de curso, teniendo en cuenta las propuestas del Consejo Escolar y del Claustro. Se evalúa cada trimestre. Puede entenderse como una propuesta de organización sobre el funcionamiento del centro a corto plazo, implicando ciertas exigencias de priorización en las finalidades y la organización de los recursos mediante la definición operativa de tres preguntas: qué se quiere conseguir, cómo y cuándo se hará. Los apartados más comunes de este documento son: los objetivos generales, la jornada escolar, el plan de actividades docentes, el plan de acción tutorial, orientación y apoyo, el plan de actividades culturales, el calendario de reuniones del Claustro y el Plan de Formación del Profesorado (permite la actualización requerida para desarrollar el Proyecto de Centro). La Memoria Anual de Centro es un documento que se elabora a final de curso, valorando los mismos apartados del PAC (Moreno, 2002; Gairín, 2004).

2.5. Ámbitos de autonomía en la gestión escolar

Los centros docentes forman unidades de gestión independientes que necesitan y disponen de cierto grado de autonomía. Estos, a su vez, están comprometidos con el modelo burocrático de gestión de la Administración, de modo que limita extensamente el nivel real en las propuestas creativas de gestión (López Rupérez, 2003). La capacidad de gestión conduce a la flexibilidad del centro, a su capacidad de transformación o reorganización para lograr los fines propuestos. En la práctica, esta iniciativa se refleja cuando se empieza a trabajar por proyectos en lugar de hacerlo por materias, a

establecer un horario variable en vez de otro fijo, dividido en fracciones similares, y se pasa de los programas únicos a la flexibilización curricular (Fernández Enguita, 2009).

El tiempo es el recurso funcional por antonomasia, porque regula el funcionamiento del centro docente, limita las actividades y repercute en la comunidad educativa, con diferentes unidades de temporalización para el profesorado, el alumnado, etc. El tiempo docente debe contemplar la posibilidad de compaginar la actividad profesional con otras complementarias, por ejemplo, la formación permanente o la preparación de programaciones. Lo mismo cabe destacar en el horario del alumnado, cuya planificación cobraría mayor flexibilidad si respondiera a la complejidad de la actividad educativa en lugar de módulos estáticos, siempre que se respetaran los macro tiempos o número de horas semanales establecidas por la legislación (Santamaría y Navarro, 2012). Pese a su inevitable linealidad, el tiempo es objeto de controversia en los sectores de la comunidad educativa. El horario escolar o la distribución ordenada del tiempo entre ocio y dedicación, durante los cinco días hábiles de la semana lectiva, viene marcado por la Administración. La configuración de un buen horario tiene que responder a la necesidad de aprovechar mejor los recursos materiales y humanos con el objetivo de optimizar la calidad laboral del centro (Carrasco, 2013).

Según un reciente estudio realizado por la OECD (2014a), *Education Indicators in Focus*, los estudiantes de Educación Primaria reciben una media de 802 horas de enseñanza previstas al año¹. En España, se dedican una media de 875 horas anuales de tiempo total de enseñanza prevista durante 37 semanas anuales. Si se tiene en cuenta que el número de semanas anuales de enseñanza oscila entre 34 y 42, la media se sitúa en torno a 38 (cifra relativa a países como Finlandia, Noruega, Austria, Portugal e Inglaterra). Dado que en España el número de semanas es inferior a la media, las

¹ Número de horas al año que exige la normativa pública para que los estudiantes reciban enseñanzas de las partes obligatorias y no obligatorias del currículo de la etapa.

jornadas escolares resultan más intensivas. La gran diferencia entre los países de la OCDE con respecto a la variable tiempo (comprende el número de horas de instrucción, la manera de distribuir las durante el año académico y la jornada escolar) demuestran que existe poco consenso sobre las certezas de las políticas más efectivas relacionadas con la citada variable para optimizar los resultados de aprendizaje. El tiempo que los estudiantes emplean en el hogar puede ser una ayuda o una dificultad, dependiendo de cuatro factores (Gimeno, 2015b): las condiciones intrínsecas de cada individuo (p.e. las capacidades intelectuales), el carácter valioso de los deberes mandados, la medida en que el tiempo extra obstaculice o anule la posibilidad de mejorar la calidad de las tareas realizadas en el aula y saber si se concede más tiempo extraescolar a todos los alumnos y alumnas o sólo a aquellos/as que no han finalizado el trabajo de clase.

A buen seguro, el espacio escolar es un recurso que ha de administrarse eficazmente para facilitar la toma de decisiones organizativas. Comprende tanto la ordenación de los elementos que determinan sus límites (el exterior del edificio enclavado en su contexto) como la apropiada colocación del mobiliario y el material didáctico (el interior). Las posibilidades de intervención de los profesores, en cuanto a los espacios internos, se amplían considerablemente cuando se trata de adaptarlos a las necesidades cambiantes, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes (la organización del aula mediante zonas de actividad fijas o variables), la funcionalidad (introducir cambios en la amplitud de los grupos) y la opción metodológica, un factor que condiciona la utilización del espacio (Antúnez y Gairín, 2013). Puede considerarse un recurso didáctico, un medio y un factor condicionante de la realidad práctica, porque comprender la organización del espacio escolar es esencial para entender su dinámica, lo que ocurre dentro (Carda y Larrosa, 2007). Carrasco (2013) señala que los recursos que dispongan el centro y el aula revisten importancia en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Sostiene

asimismo que lo relevante no es disponer de una gran cantidad de recursos, más bien de saber gestionarlos, sacándoles el máximo partido posible para beneficiar al alumnado.

García Requena (1997) establece una clasificación concisa:

–Recursos personales del centro. Formados por el personal docente, no docente, y otros profesionales, como el/la pedagogo/a, el/la psicólogo/a, el/la asistente social.

–Recursos personales extraescolares. Aquí se agrupan aquellos cooperadores circunstanciales o fijos, por ejemplo, un/a experto/a en un ámbito, los voluntarios, etc.

-Recursos materiales. Dentro de este grupo cabe distinguir dos subgrupos:

- Mobiliario: mesas, sillas, sillones, armarios, percheros, etc.
- Material didáctico: Pueden ser tradicionales (libros, cuadernos materiales específicos de área educativas) o tecnológicos (medios audiovisuales, ordenadores).

-Recursos materiales extraescolares. Se ubican fuera del espacio escolar: museos, bibliotecas, monumentos, parques, lugares de interés histórico o artístico, etc.

El Proyecto de Gestión recoge tanto la ordenación como el empleo de los recursos humanos y materiales del centro. Las Consejerías competentes en materia educativa y de Hacienda deciden la estructura y la periodicidad de la rendición de cuentas del centro ante la Consejería competente en materia de educación. La cuenta se justifica a través de una certificación del Consejo Escolar, a partir de la utilización dada a todos los recursos (Moreno, 2013). La obtención de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos mínimos depende de las circunstancias propias de cada institución: el nivel económico familiar, el contexto, la tradición, etc. Es importante tener información de la Dirección para elaborar el presupuesto general. El equipo directivo se ocupa de revisar mensualmente los resultados de las acciones y adoptar decisiones para ceñirse al

presupuesto, cercenar el gasto o aumentar los ingresos mediante la oferta de actividades extraescolares dirigidas al personal ajeno a la actividad diaria del centro (Cerro, 2005).

La capacidad en la gestión del personal marca una diferencia fundamental entre el director de un colegio público y el de otro privado. La nula intervención en la gestión de los recursos humanos dificulta gravemente la capacidad de desarrollar proyectos educativos, que no pueden estar al albur de los concursos de traslados. Los equipos directivos han de contar con mayor autonomía para gestionar, coordinar, organizar y distribuir el personal docente, interviniendo en su contratación en función de las necesidades del centro (Bolívar, 2012). Habida cuenta de la variada tipología de personal docente (maestros generalistas, especialistas e itinerantes, tutores, jefes de departamento, coordinadores de ciclo/etapa, entre otros), se crean estructuras complejas de organización que procuran regularse conforme a la normativa vigente, respetando cierto margen de autonomía organizativa (Santamaría, 2015). Un nuevo modelo de gestión exige: una cercanía de los servicios educativos a los ciudadanos, dependiendo de las administraciones autonómicas, municipales o provinciales; la implementación de fórmulas nuevas en el ámbito de la gestión personal mediante contratos, sustituciones, selección de la plantilla o promoción de los profesores; y mayor libertad de gestión económica, percibiendo incentivos y retribuciones (Aramendi, 2010). A diferencia de los cambios estructurales, lentos, estáticos y uniformes; los cambios hodiernos son rápidos; de modo que la exigencia de más autonomía parte de divagaciones teóricas, pero incluye un matiz pragmático. Para que dé sus frutos, es necesaria una plantilla estable con planteamientos pedagógicos, aumentando los tiempos en beneficio de una acción colegiada, así como medios personales, económicos y didácticos (Santos Guerra, 2005; 2012).

2.6. La competencia entre los centros y la vigencia del libro de texto

En el panorama actual de la educación, inmerso en una profunda crisis como consecuencia de los drásticos recortes, afloran conceptos relativos a la calidad que tienen cada vez mayor cabida en los discursos difundidos. Gimeno (2013b) indica que los cambios estructurales en la política, la economía y la cultura están incorporándose al discurso educativo, debido al progreso humano y social, a través de un lenguaje economicista en el que “*somos compradores y vendedores, gestores, controlados y controladores, profesionales que responden a las demandas externas, olvidándose de la cultura pedagógica preexistente*” (p. 56). Se deduce que estas ideas mercantilistas van infiltrándose en la población.

El aumento de la autonomía escolar conlleva la potenciación de la función directiva ante la exigencia de rendir cuentas. Por ende, la lógica mercantilista que impera en el ámbito educativo refuerza las circunstancias de concurrencia competitiva entre centros para captar recursos económicos, cuando no humanos (Argos y Ezquerro, 2013). Últimamente, se ha acuñado el término “casi-mercado” para explicar que en el ámbito escolar no se ha actuado conforme a los planteamientos característicos del “pleno mercado” por mor de que corresponde a los Gobiernos, en calidad de reguladores del mercado, financiar tanto la educación pública como la privada (de forma creciente), imponiendo restricciones a los clientes en la elección de centro y a la escuela en su funcionamiento respecto al currículum, la gestión, la admisión de alumnos, los estándares del éxito, entre otras. Asimismo, las instituciones cuentan con un limitado margen de autonomía para adaptar sus ofertas educativas a los clientes potentes (Gómez Dacal, 2013). Halpin, Power y Whitty (1999) sostuvieron que la aparición de los cuasi mercados traía consigo la elección de los padres y de la autonomía escolar, junto a la

rendición de cuentas. Si bien la autonomía no guarda una relación necesaria con la elección de los padres —es posible que las dos condiciones no se den juntas, otrora hubieron ejemplos en Estados Unidos y Australia—, en la actualidad se circunscribe al contexto mercantilista. La libertad para elegir centros docentes se convierte en una de las banderas de las políticas neoliberales, que toman partido por la calidad de la educación privada mediante el lanzamiento de mensajes en los medios de comunicación, subrayando la mala calidad de la enseñanza pública. Las instituciones escolares comunican a la ciudadanía los “excelentes resultados” obtenidos por los estudiantes de sus centros, en un afán poco democrático de atraer únicamente al alumnado que ofrece altas expectativas de éxito (Torres, 2007).

En este sentido, la autonomía se utiliza como estratagema para afrontar la aparente debilidad del sistema educativo que, combinada con la libre elección o la evaluación, producen un mayor control sobre los mecanismos pedagógicos del Estado. Conviene diferenciar las escuelas autónomas —hacen referencia a las normas que rigen su propio desarrollo— de otras autogestionadas, a través de las operaciones que los agentes llevan a cabo en el marco limitado por dicha norma (Beltrán, 2010). Hay que retrotraerse al año 1978 para caer en la cuenta de que el apartado 6, correspondiente al artículo 27 de la Constitución Española, reconoció formalmente el derecho a la creación de centros docentes, a condición de que se respetaran los principios constitucionales.

La libertad de enseñanza tiene dos lecturas. Por un lado, alude al legítimo derecho de los progenitores a elegir un tipo de educación para sus descendientes, sustentado en una escala axiológica, concepción filosófica o determinada cosmovisión. Por el otro, indica el derecho de las corporaciones particulares a crear y/o dirigir centros, reduciendo la legitimidad educativa de la familia a una opción de mercado, cuya posibilidad de participación en la gestión escolar finaliza con la matriculación de sus hijos (Feito,

2011). La esencia del marketing reside en la perpetuidad de las relaciones entre el alumnado (cliente) y el centro (empresa), la aportación estudiantil de un rendimiento específico a la empresa a la vez que la satisfacción de sus necesidades. Lo que subyace tras la oferta de un proyecto atractivo es un eslogan exitoso, construido sobre la perspectiva de satisfacer una demanda concreta, cuyo fin es conciliar los intereses familiares (hacer un esfuerzo económico en beneficio de un rendimiento futuro) y los alumnos y las alumnas (adquirir una formación adecuada sin renunciar a la estancia feliz del cliente en las instalaciones) (García Crespo, 2014). En teoría, la sociedad deposita su absoluta confianza en la institución escolar para que promueva el desarrollo de las futuras generaciones, favorezcan su acceso al conocimiento significativo y los preparen como ciudadanos responsables. En esta misión, la selección democrática de la cultura más significativa juega un papel esencial, pues el control informativo en el mundo tiende a aumentarse (Torres, 2011). En la práctica, pocos son los centros que ejercen totalmente su autonomía, porque la condicionan a los materiales didácticos del que disponen. Las editoriales lanzan al mercado diversos tipos de manuales, mientras que los centros optan por aquellos que mejor respondan a sus necesidades y, por ende, se ajusten con mayor precisión a su proyecto educativo (Mañú, 2009).

**BLOQUE
PRIMERO
Marco Teórico**

CAPÍTULO 3

**La autonomía escolar en
el ámbito internacional**

3.1. Introducción

Los vientos de las políticas europeas de los últimos treinta años han soplado a favor de la autonomía, considerando el centro como una base administrativa. Estas inquietudes comenzaron a aflorar en los ochenta primero, se impulsaron después, en los noventa, para centrarse en la calidad de enseñanza y los procesos de mejora a la postre, en la década actual. Cuatro son las razones por las que procede ser cautelosos con este impulso en la búsqueda de la autonomía escolar; en primer lugar, la extensión de la descentralización administrativa no ha surtido demasiado efecto en los centros; en segundo lugar, el carácter administrativo-financiero de las políticas europeas prevalecen sobre las evaluativas y curriculares (en román paladino: algunas de las últimas reformas han ejercido más control curricular mediante las pruebas estatales de control de los resultados); en tercer lugar, los cambios se han efectuado de arriba abajo, lejos de un proceso democrático en el que participen el profesorado, las familias y los sindicatos; en último lugar, la confluencia de diferentes factores históricos, intereses económicos, motivos ideológicos y circunstancias políticas (Larruzea, 2013). Los países más vanguardistas en el terreno pedagógico, conocidos como “países laboratorios”, han empleado un volumen considerable de recursos, materiales y humanos, en sus innovaciones y experimentos de gran interés educativo. El cambio de la era industrial a la tecnológica choca frontalmente con la pesada estructura educacional de tales países, frenando el avance de reformas e innovaciones (García Garrido, 2013).

Eurydice, la Red Europea de Información sobre Educación, está formada por 37 unidades nacionales con base en los 33 países que colaboran en el programa de Aprendizaje Permanente de la UE (Estados miembros de la Unión Europea, países de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC), Croacia y Turquía). Su objetivo es

estudiar, analizar y proporcionar información acerca de las políticas educativas y los sistemas europeos a través de la recogida, la elaboración, la divulgación, el intercambio y la actualización de datos originarios de cada país (Eurydice, 2017). Jân Figel, comisario europeo de Educación, Formación, Cultura y Juventud entre 2004 y 2009, recalcó en 2007 que la autonomía escolar era la asignatura pendiente de muchas agendas políticas de los países europeos, por no decir la mayoría, a pesar de que numerosas reformas se hubieran centrado en la autonomía de los centros docentes desde 1987 hasta la fecha. Esta situación motivó la colaboración entre la Presidencia Portuguesa del Consejo de la Unión Europea y la red Eurydice para realizar un estudio europeo, cuyo objeto fundamental fue ofrecer un análisis comparado sobre los distintos modos en los que se planteaba la autonomía escolar en treinta países de la citada red, las fases sucesivas que han conducido al traspaso de competencias a los centros y la manera en que estos rinden cuentas de sus determinaciones ante las autoridades educativas superiores. El estudio, realizado entre 2006 y 2007, se centró en los niveles CINE 1 (centros de Educación Primaria) y 2 (centros de Educación Obligatoria) a tiempo completo— de la enseñanza pública, excepto en países como Bélgica, Irlanda y Países Bajos, donde predomina la financiación del sector privado sobre el público. Por añadidura, la Constitución asegura un tratamiento igualitario, en términos de financiación, tanto a la docencia pública como a la privada en los Países Bajos (Eurydice, 2007).

El informe establece cuatro niveles principales en cuanto al grado de autonomía se refiere:

- a) **Plena autonomía.** Propia de los centros que pueden adoptar decisiones sin ninguna intervención externa, siempre que estas encuadren en los límites legales o en el marco legislativo vigentes en materia educativa.

- b) *Autonomía limitada*. Pertenece a los centros que tienen la facultad de elegir una serie de opciones, a partir de una oferta limitada, previamente establecidas por la autoridad superior o que comuniquen a esta sus propuestas a fin de conseguir su aprobación.
- c) *Sin autonomía*. Son los centros que no toman ninguna iniciativa.
- d) *Autonomía distribuida*¹. La última categoría aparece en los sistemas educativos de ciertos países, verbigracia, los Países Bajos, donde las autoridades locales y/o las autoridades responsables de la organización escolar delegan en los centros las decisiones sobre algunos ámbitos, con las consiguientes diferencias notables entre los colegios de un mismo país, según las áreas y el nivel de responsabilidad concedidos.

La autonomía escolar apenas ha arraigado en la tradición europea, ni en los países centralizados (España, Francia e Italia) ni en los federales (Alemania). Históricamente, han contado con escaso margen de independencia en la definición de objetivos, la gestión económica y la selección de recursos humanos. En la década de los noventa, se generalizaron las políticas de autonomía escolar en los países europeos, condicionadas por diferentes escuelas de pensamiento (Eurydice, 2007).

3.2. La autonomía escolar en Francia

El sistema educativo francés puede definirse como un modelo extremadamente centralizado con un funcionamiento de tendencia centrípeta. La colaboración de diferentes sectores sociales (docentes, familia, alumnos/as) y de las comunidades locales en la toma de decisiones escolares ha resultado escasa. La fuerte intervención del Estado

¹ En la fuente original, Eurydice (2007), no se menciona “la autonomía distribuida”, sólo se alude a una cuarta categoría sin nombre. Ruego, se acepte la atribuida por el autor para designarla.

en la enseñanza siempre ha corrido pareja con el poder central. En 1982, la legislación cedió determinadas competencias a las regiones, los departamentos y los municipios, un proceso que siguió en los años posteriores hasta nuestros días, en el que las administraciones locales son responsables, junto a la Administración Central, del funcionamiento del sistema educativo (Egido, 2008; García Garrido, 2013).

El país galo implantó una normativa, el Decreto de 30 de agosto de 1985, que estableció una autonomía muy limitada para el nivel CINE 2, mayor libertad en materia de gestión y la apertura de los centros al entorno (Décret n°85-924 du 30 août 1985, 2017). En Francia, las reformas aplicadas se han dirigido hacia el mismo objetivo, mediante leyes de descentralización que conceden a los centros públicos locales la condición de órgano corporativo, el estatus uniforme de Centro Educativo Público Local (Établissement Public Local d'Enseignement, EPLE), requisito necesario para conseguir la autonomía de gestión. Se delega en la figura directiva la responsabilidad de las decisiones sobre la contratación de profesores sustitutos. A diferencia de Francia y España, los países más centralizados, casi el 60% de los estados miembros de la OCDE cuentan con autonomía para elegir a su profesorado. En cuanto a los modelos de rendición de cuentas, el caso francés se mantiene al margen del sistema de evaluación de centros, excepto en el nivel CINE 2, inmerso en la fase de elaboración de un procedimiento específico de evaluación de centros (Delhaxhe, 2009).

En el nivel CINE 2, los centros deciden sobre el empleo de fondos públicos destinados a cubrir distintos gastos de funcionamiento escolar y de adquisición de equipos informáticos, previo consentimiento de la autoridad superior, mientras que los otros de CINE 1 carecen de total autonomía para gestionar los fondos públicos; aunque son consultados durante el proceso de asignación, la responsabilidad absoluta recae en la autoridad educativa superior (Eurydice, 2007).

Existen diferencias patentes entre un centro de Educación Primaria, cuya gestión económica es competencia del ayuntamiento, con una autonomía reservada al ámbito curricular y la coordinación pedagógica, y otro de Secundaria, con personalidad jurídica y autonomía económica. El desarrollo sustantivo de ambas instituciones varía notablemente en función de las funciones asignadas al director. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre el ámbito autonómico, los tipos de tareas, las funciones otorgadas a los centros y los responsables de las mismas en el contexto francés.

Tabla 4. Autonomía de los centros en Francia. Ámbitos de intervención, funciones otorgadas y figuras responsables. Fuente: Adaptada de Oria (2009).

Ámbito		Función	Figura responsable
Pedagógico		-Elegir el método didáctico -Incorporar materias optativas -Abordar objetivos o contenidos alternativos de forma experimental*	Director/a de E. Primaria (CINE 1)
		-Completar el Diseño Curricular Base (DCB) -Aprobar la Programación General y de Aula	Director/a de E. Primaria y el Órgano Colegiado del centro
Organizativo	Tareas Burocráticas	-Examinar en la práctica la virtud de nuevos horarios/jornadas distintos a los oficiales*	El centro
		-Gestión de recursos materiales -Escribir informes -Matricular al alumnado	Director/a (independientemente de la etapa)
		-Elaboración del Reglamento Interno	Director/a y Órgano Colegiado
	Gestión de personal	-Contratación	Sólo los centros de E. Secundaria
-Ejercer la jefatura del personal adscrito -Diseñar los horarios, crear los grupos, asignar profesores a los grupos y determinar los tutores		Director/a (independientemente de la etapa)	

Económico	-Autorizar gastos generales -Decidir los presupuestos para modernización de equipamientos -Autonomía para flexibilizar el horario escolar. (En Francia, las posibilidades de elección son muy altas; se pueden establecer días de descanso entre semana o extender la enseñanza a los sábados)	Director/a de E. Secundaria
	-Rendir cuentas de un presupuesto fijo	Director/a de E. Primaria
	-Garantizar el salario del personal contratado	Sólo los centros de E. Secundaria

*Funciones que requieren la previa autorización de la autoridad educativa superior para ejecutarse.

Los resultados de ciertas investigaciones internacionales han destacado cómo ejerce la autonomía en el rol del liderazgo escolar. En Francia, los directores son considerados los motores de sus respectivos centros, bajo los principios de gestión, la cultura de evaluación y la movilización del personal para hacer uso de la autonomía existente. En la práctica, las escuelas apenas han cambiado, debido a la defensa de la manera tradicional de hacer las cosas, arraigadas en las mentes de directores, profesores y legisladores. La sobrecarga laboral y la presión administrativa son un óbice para el desarrollo de la autonomía. Los directores consagran mucho tiempo a tareas administrativas, seguidas del fomento de las relaciones humanas, en detrimento del tiempo dedicado al trabajo en aras del desarrollo del centro (Tulowitzki, 2013).

La autonomía pedagógica de los directores está relacionada con la organización de la enseñanza, pero no con sus métodos ni sus contenidos. Esta responsabilidad se lleva a cabo mediante una división del trabajo entre la Administración, el/la jefe/a de estudios y el equipo docente. La tensión sigue siendo para los directores franceses en el desarrollo de sus responsabilidades educativas, balanceándose entre el cumplimiento de

las normas nacionales y el desarrollo de la autonomía local, entre la autonomía legal de la escuela y algunos riesgos que implica su gestión (Normand, 2015).

La dimensión financiera influye en la rendición de cuentas, que resulta muy administrativa; aun cuando los centros incorporen en sus indicadores de rendimiento los resultados de los exámenes realizados por el alumnado, apenas reciben presión en lo que concierne al rendimiento, pues el Ministerio de Educación francés se ocupa de definir el currículum; seleccionar, formar y contratar al profesorado; controlar e inspeccionar los centros, de suerte que la autonomía depende de las decisiones tomadas desde arriba (Derouet, Normand y Pacheco, 2015).

En los centros de Educación Secundaria, los directores franceses son elegidos entre los profesionales de la docencia, la orientación educativa, la Inspección o el personal administrativo, tras un concurso o una lista de candidatos adecuados. En primer lugar, se estudia el perfil de cada aspirante, a partir de su trayectoria profesional. A continuación, estos deben superar un examen en el primer trimestre del año en curso. El/la candidato/a aprobado/a abandona su cargo actual y cursa un programa formativo, de dos años de duración, sobre el desarrollo de conocimientos y competencias en diversas áreas, como la pedagogía, la administración, las cuestiones financieras relativas a la escuela, la gestión de los recursos humanos y la organización de la institución pública (Ristea, Ciobanu e Ivan, 2014).

3.3. La autonomía escolar en Alemania

El sistema educativo alemán está completamente regionalizado, de modo que las responsabilidades educativas incumben a cada uno de los Estados o *Länders* que integran la Federación Alemana, es decir, un sistema de confederación y alianza entre los mismos. Cabe destacar que cada uno tiene su propia Constitución, una “ley

fundamental que define el régimen básico de los derechos y libertades de los ciudadanos y los poderes e instituciones de la organización política” (RAE, 2014), lo que le permite decretar los objetivos de enseñanza, las normas de creación, mantenimiento, dirección y funcionamiento de centros, la formación del profesorado, entre otras disposiciones. Aunque dentro de los *Länders* exista un centralismo arraigado, las competencias del Ministerio de Educación difieren de unos a otros. En términos generales, se respeta la autonomía local, incluyendo los recortes presupuestarios y la legislación estatal. Los *Länders* asumen el 70% de la financiación educativa; los municipios y distritos, el 20%, y el Gobierno Federal, el 10% (García Garrido, 2013).

A partir de 2004, Alemania comenzó a participar en experiencias pilotos de autonomía escolar en varios *Länders*, verbigracia, el de Baden-Württemberg, basado en flexibles disposiciones administrativas de órganos ejecutivos, rompiendo su tradición federal. Limitada es la autonomía alemana para adquirir equipos informáticos —pues los centros deben recibir la aprobación de las autoridades centrales o elegir entre una serie de posibilidades fijas— y escasa para utilizar fondos privados en donaciones, préstamos y alquileres, gestionar el personal no docente y los recursos humanos. El modelo de rendición de cuentas se reduce a la evaluación de los servicios de Inspección, dependientes de las autoridades pedagógicas superiores (Eurydice, 2007). La responsabilidad sobre las decisiones relativas a la contratación de docentes sustitutos recae sobre el/la director/a junto con el profesorado de un mismo centro (Delhaxhe, 2009). En la actualidad, el Gobierno se ocupa del sistema educativo, definiendo sus competencias en la Ley Fundamental (*Grundgesetz*). El Ministerio Federal de Educación incluye las administraciones encargadas de la política educativa de cada *Länder*, considerado como “estado independiente”. La Conferencia Permanente de los ministros

marca un conjunto de directrices que representan los intereses comunes de los Länders, en particular, y del país, en general, bajo un modelo de descentralización (Valle, Batres y Manso, 2014).

La administración de la escuela pública en los *Länders* controla los aspectos administrativos, los asuntos internos, el nombramiento y la remuneración del personal no docente, bajo la responsabilidad de las autoridades locales. En 2003, la autonomía escolar era relativamente baja. No obstante, en algunas escuelas individuales han ganado más autonomía desde entonces, sin exigir la rendición de cuentas que introduce un control sistemático de calidad (West, Allmendinger, Nikolai y Barham, 2010).

Las investigaciones realizadas en centros alemanes se centran en la eficacia del liderazgo, lo que repercute de manera ostensible en la autonomía, verbigracia, un estudio en el que participaron 117 estudiantes de un programa formativo para convertirse en directores arrojó las siguientes conclusiones: 1. Los motivos que justifican sus presencias en el programa obedecen al impacto positivo que pueden ejercer en el alumnado y el profesorado, en los entornos de aprendizaje, y los retos profesionales inherentes al cargo; 2. Los inconvenientes esgrimidos son la burocracia, la ingente cantidad de compromisos y la falta de autonomía asociada a la posición directiva; 3. El Gobierno influye demasiado en el contenido, los métodos, la duración y la estructura de los programas (Müller y Hancock, 2009).

En Alemania, el desarrollo del personal ha cobrado gran importancia, debido a un mayor margen autonomía en los centros docentes. Amén de mayores oportunidades para la contratación, los cambios legislativos en la educación implican cambios estructurales con respecto a la relación entre los directores y su personal (Huber, 2013; cit. en Thillmann, Bach, Wurster y Thiel, 2015). De ahí la importancia de una investigación

que evaluó integralmente el desarrollo del personal en dos estados federales, tomando como base la introducción del nuevo enfoque de la gestión implantado en las escuelas alemanas —mediante encuestas a los estudiantes y las observaciones de los compañeros de aula—, con el fin de aumentar la autonomía escolar con respecto a su personal. Los resultados evidenciaron que las diferentes estructuras legales de cada estado federal influyeron en el grado de autonomía del personal adscrito a los centros estudiados, con algunas implicaciones prácticas en Berlín y Brandeburgo. Tanto las observaciones en el aula como los programas de desarrollo personal deberían de incorporarse de manera más sistemática en aras de la mejora escolar.

El impacto de los debates sobre el desarrollo profesional mejoraría si fueran precedidos por las observaciones en el aula (Thillmann, Bach, Wurster y Thiel, 2015). En cuanto al desarrollo profesional se refiere, existe una tendencia en alza hacia un proceso de certificación más certero. Cada vez son más las universidades y las instituciones académicas que ofrecen cursos específicos. Sin embargo, se cierne la asombrosa complejidad derivada de la autonomía diferencial de los dieciséis estados alemanes. Se reivindica una mayor autonomía con respecto a la gestión de los recursos humanos. No se ha de pasar por alto que la situación profesional de los directores escolares en Alemania bascula entre dos estados: gerentes y líderes apropiados, pues son considerados como maestros elegidos que “gestionan” los centros educativos en pos de la eficacia escolar (Tulowitzki, 2015).

En Alemania, los entornos laborales de los directores proporcionan un torrente de datos con el fin de mejorar la escuela, bien mediante el uso eficaz de evaluaciones externas, bien mediante las otras internas. Entre 2011 y 2013, se realizó una investigación, cuyo objetivo no era otro que describir la utilización de tales

evaluaciones en las escuelas desfavorecidas que se enfrentaban a retos arduos. De los resultados se infiere que existe una discrepancia aguda entre la utilidad percibida por los directores sobre las fuentes de información orientadas a la mejora y la utilización real que se hace de la misma. Resultan más útiles para la práctica profesional de los directores los datos internos, derivados de la colaboración o la retroalimentación con el alumnado, que las pruebas comparativas a nivel estatal y las inspecciones educativas. Se pone en entredicho la eficacia de los instrumentos investigativos basados en un estándar (Demski y Racherbäumer, 2015). La figura directiva juega un papel esencial en la aplicación de las normas subyacentes a la nueva gobernanza introducida en Alemania, a través de nuevas medidas de rendición de cuentas, la descentralización y el aumento de la autonomía, de modo que se debe hacer frente a nuevas tareas en términos de liderazgo estratégico (priorizar las actividades de gobierno y gestión, el desarrollo de los recursos humanos y la organización).

Un estudio realizado en seis estados federales (Brandeburgo, Berlín, Hesse, Hamburgo, Baja Sajonia y Renania del Norte-Westfalia) se propuso determinar la relación existente entre la carga laboral en la actividad directiva, los aspectos contextuales del centro y la relevancia de las tareas de gestión. Los resultados destacaron que la mejora de la experiencia, el desarrollo de la personalidad del alumnado y la adquisición de competencias ocupaban un lugar privilegiado en su escala de prioridades. Ítem más, los directores consagraban demasiado tiempo a las tareas administrativas, debido al carácter altamente estructurado de las actividades relacionadas con la organización o la administración (Brauckmann y Schwarz, 2015). Por ende, media un abismo entre el nivel operativo (la instrucción en el aula, el desarrollo de la escuela o el desarrollo personal) y las exigencias del entorno institucional (Ramsteck, Muslic, Graf, Maier y Kuper, 2015).

3.4. La autonomía escolar en Reino Unido

El cambio que experimentó el sistema educativo inglés, en cuanto al aumento de la autonomía en los centros, data de fines de los años setenta, cuando el Gobierno conservador de *Margaret Thatcher* la planteó como un pilar esencial sobre el que debía pivotar la reforma educativa, siendo la rendición de cuentas sobre los resultados alcanzados una condición *sine que non* para llevarla a efecto. Por consiguiente, introdujo una medida de matrícula abierta en el sistema educativo, que alentó tanto las expectativas y posibilidades de los padres a elegir centros educativos para sus hijos/as como la competencia entre los propios centros (Egido, 2008). Fue en 1988 cuando se redactó el Acta de Reforma Educativa sin otra mira que crear el Currículum Nacional en la enseñanza, con un tinte político nada inocuo. En efecto, esta medida nació con una vocación ideológica por conquistar a “proveedores”. Hasta este año, había existido una legislación de carácter progresista y contraria al racismo, que concedía más poder a las autoridades locales (Rizvi y Lingard, 2013).

Hargreaves y Fullan (2014) identifican esta medida con el concepto *Global Educational Reform Movement (GERM)*, acuñado por el experto en reformas educativas Pasi Sahlberg (2015), que se centra en la normalización curricular, la responsabilidad externa al centro sobre los resultados, las pruebas de alta exigencia y el mercado fomentado por la competencia. En consecuencia, la autonomía profesional del maestro se ve limitada, la profesión docente pierde su sentido y se promueve la competitividad entre docentes, en lugar de la colaboración. Los planteamientos neoliberales se han introducido y extendido especialmente en Gran Bretaña, donde se han priorizado los resultados a corto plazo a través de *indicadores clave de rendimiento*. Desde esta perspectiva, se establecen una cohorte de expectativas educativas mediante unos

procedimientos de gestión que conciben la educación como un entrenamiento para alcanzar una cifra en una clasificación de centros (Zufiaurre y Hamilton, 2015). La gobernanza neoliberal conlleva que el sector público quede en manos de las empresas y que los ciudadanos se transformen en consumidores de tales servicios, con el consiguiente cambio de las relaciones y las prácticas sociales en intercambios y cálculos (Ball, 2016). La mayoría de los centros de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra, financiados por el Estado, cuentan con *the governor body*, un grupo formado por los miembros del equipo directivo (director/a, subdirector/a y coordinadores del curso) y los consejeros escolares (representados por los padres y profesores elegidos, amén de personas expertas en la gestión y el ámbito educativo, que son nombrados) que abordan cuestiones educativas, técnicas y financieras sobre el currículum, el control del presupuesto, la gestión de los recursos humanos y las nóminas. Cabe destacar que el margen de libertad y responsabilidad de los Consejos Escolares difieren de un centro a otro (Wilkins, 2016).

En mayo de 2015, el ala conservadora tomó el poder del Gobierno con una victoria aplastante. Las ideas directrices respecto al profesorado hacen hincapié en el control central de los modelos profesionales y la mayor implicación de los centros en la formación docente (Egido, 2016; Whitty, 2014). Una investigación centró su objetivo en analizar una asociación de veinte centros de Educación Primaria y Secundaria de Inglaterra, pertenecientes a barrios situados fuera del centro de Londres, dirigidos por la Academia Clementine, una escuela secundaria de alto rendimiento. Las entrevistas realizadas a seis directores de sendos centros pusieron en evidencia la mejora en cuatro propuestas destacadas por Muijs, Ainscow, Chapman y West (2011):

1. Compartir experiencias y conocimientos dentro de la alianza, verbigracia, reconociendo la reacción en cascada de las prácticas de alto rendimiento en las demás.
 2. La articulación de un lenguaje pragmático en relación con la docencia, mediante los programas de calidad llevados a cabo en los centros.
 3. La evaluación externa, por pares, de la calidad en las prácticas docentes.
 4. El establecimiento de un vínculo de reciprocidad, interdependencia y cooperación.
- Por ejemplo: las escuelas con mayor dotación de recursos apoyaban a las más desfavorecidas. La Academia Clementine reconoce en este apoyo una connotación moral, en tanto en cuanto brindaba la posibilidad a unos centros más desfavorecidos de conservar su autonomía, sin que esta se viera debilitada dentro de la alianza de otros centros con mayores posibilidades económicas.

Por un lado, el impulso de la autonomía escolar en Inglaterra está resurgiendo, y la intervención del Gobierno local se ha visto reducida: el papel de los directores ha cobrado relevancia en la gestión de las escuelas autónomas. Por otro lado, se están estableciendo nuevas redes de academias y escuelas gratuitas, aunque gestionadas por empresas, lo cual demuestra que existe una *autonomía condicionada*. La legitimidad de los centros en Inglaterra, y por extensión la de sus órganos de gobierno, está influenciada en términos de rendimiento, de modo que la rendición de cuentas democrática de la escuela se refleja en la responsabilidad de los miembros que forman los órganos de gobierno de la misma. Es este un nuevo modelo de intereses creados sobre el que pivota los gobiernos escolares (James, 2014).

En noviembre de 2010, David Cameron, el entonces primer ministro de Reino Unido, y Nick Clegg, el viceprimer ministro, suscribieron el documento *The Schools White Paper*. Fue Michael Gove, el secretario de Estado de Educación, quien lo presentó al Parlamento. En las páginas 10 y 11 de tal informe, se cita el necesario

aumento de la libertad y la autonomía a fin de que las escuelas seleccionen la mejor vía para desarrollarse. A diferencia de las Academias, que han sacado provecho de ello para innovar y elevar el nivel educativo, la autonomía de las escuelas financiadas por el Estado ha sido desdeñada en pos del apoyo de las autoridades locales. Aunque en teoría se había proyectado el diseño del Currículum Nacional con posibilidades de ser adaptado a las necesidades del contexto, su aplicación técnica ha imperado en la práctica. Se propone la adopción de un nuevo enfoque curricular, que no encorsete la enseñanza, y que el currículum sea un modelo de referencia, defendiendo la tesis de que el avance hacia posiciones más autónomas conlleva un mayor espacio de libertad profesional para que los maestros diseñen planes de trabajos (Department for Education, of United Kingdom 2010).

Uno de los organismos no ministeriales que juega un papel clave en la educación británica es *Ofsted* (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*), que regula e inspecciona aquellos servicios educativos y sociales, dirigidos a estudiantes de todas las edades. Este departamento de Inspección, que se define como independiente e imparcial, envía sus informes al Parlamento, a partir de la información recabada en sus visitas semanales por los diversos centros de Inglaterra: escuelas, academias sostenidas con fondos públicos, escuelas independientes, servicios de guardería e instituciones alejadas de la Educación Superior. Tras este proceso, publica los resultados en Internet sobre las conclusiones alcanzadas en orden a mejorar la calidad educativa, la formación del profesorado y la política educativas (Ofsted, 2017). En la actualidad, los informes de *Ofsted* incluyen una evaluación de los directores sobre la gestión de la autonomía, es decir, se evalúa la capacidad, la voluntad y el conocimiento para gestionar el presupuesto del centro. Este proceso encuentra su justificación en la teoría de que la transferencia de poder desde el gobierno hasta los centros lleva aparejada una mayor

responsabilidad legal, así como un mayor riesgo en la rendición de cuentas, la gobernanza, la formación, la evaluación, la ausencia de control en el cumplimiento de normal. No obstante, existe una diversidad de agencias no gubernamentales que prestan asesoramiento técnico y orientación a los centros sobre la manera eficaz de encauzar la autonomía a fin de paliar los efectos de los citados riesgos (Wilkins, 2015).

El papel del asesor externo de los órganos de gobierno escolares ha cobrado mayor protagonismo en los últimos años, debido al aumento progresivo de la autonomía y la evaluación de la calidad educativa, vinculada a la Inspección. Resulta necesario para la mediación entre las necesidades particulares del director y los objetivos del centro, el desarrollo de la capacidad directiva en aras de una gestión eficaz, siempre basada en el uso apropiado de los datos con los que cuenta. Actúa asimismo como un agente crítico con el personal docente, intercambiando opiniones sobre sus funciones en comparación con el equipo de otros centros (Earley, Bubb, Eddy-Spicer, Crawford y James, 2016).

En 2013, una investigación se dirigió a conocer cómo percibían los directores el concepto de autonomía escolar en sus respectivos centros. La muestra participante estuvo formada por 1950 encuestados de 1006 centros. La mayoría abrumadora de los directores de las academias (97%) mostraron una actitud positiva hacia la autonomía, al igual que la mayoría de los directores de los centros de Educación Primaria (49%). Sin embargo, el 10% de las escuelas estaban en vías de convertirse en una academia o centro autónomo, frente al 79% que no tenía en mente tal objetivo. Se realizó un análisis de 4 categorías latentes (LCA) a partir de las respuestas esgrimidas por los directores sobre el modo en que responderían a los cambios de política educativa (Higham y Earley, 2013).

Tabla 5. Perfiles directivos ante la autonomía escolar en Inglaterra (Fuente: Tomada de Higham y Earley, 2013).

Perfiles	N (%)	Descripción
Nivel I	183 (22%)	Actitud positiva hacia la autonomía. Confianza en buscar nuevas oportunidades.
Nivel II	286 (34%)	Moderadamente positivo. Cautela con respecto a la influencia de la política educativa en la autonomía.
Nivel III	264 (32%)	Comprensión. Preocupación sobre el impacto de la política en la autonomía.
Nivel IV	100 (12%)	Posición lindante con la neutralidad ante la autonomía. Opinión Crítica hacia los objetivos y las limitaciones de la política y actitud negativa sobre los impactos potenciales.

Estos datos denotan diferentes niveles de confianza entre los directores con respecto a la influencia de la autonomía. Es posible que la innovación curricular sólo se dé en aquellas escuelas pertenecientes al Nivel I, con una intención de atraer a una clientela en un contexto de cuasi-mercado. Es necesario bosquejar una escala de matices sobre autonomía, pues en esencia existen dos formas: la *autonomía estructural*, fijada por el marco legislativo, y la *autonomía profesional*, o la confianza que depositan los funcionarios de los distritos nacionales en los maestros (Hargreaves y Fullan, 2014).

3.5. La autonomía escolar en Bélgica

Procede partir del estudio *Eurydice. La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas* (2007), cuyo objetivo fue ofrecer un análisis comparativo de los distintos tipos de autonomía escolar llevados a efecto en 30 países europeos, amén de proporcionar una información exhaustiva acerca del proceso de delegación de competencias en los centros de enseñanza pública, a excepción de Bélgica, donde el sector privado

constituye una mayoría. Como botón de muestra, menos del 20% de los centros de Educación Primaria dependen del Ministerio frente al 80% que pertenecen al ámbito privado. Junto a los Países Bajos, es el único país europeo que puede presumir de una tradición arraigada de autonomía escolar, notablemente desarrollada e históricamente reconocida, en el sector privado. El artículo 24 de la Constitución Belga, que garantiza la libertad de enseñanza, ampara a los centros subvencionados (públicos y privados) a favor de la autonomía en la metodología, los recursos humanos y la gestión educativa (Figel, 2007).

En lo tocante al uso de los fondos públicos destinados a los gastos de funcionamiento del centro, Bélgica cuenta con plena autonomía para adquirir equipos informáticos sin ninguna intervención externa, asumiendo la entera responsabilidad de sus decisiones. Lo mismo puede decirse sobre la responsabilidad en la selección, el despido, las funciones y las medidas disciplinarias de los directores, que recae en los órganos de gobierno del centro. Con respecto a la selección del profesorado (para proveer una vacante o cubrir sustituciones), el despido, la asignación de sus funciones y el establecimiento de medidas disciplinarias, los centros subvencionados que dependen de los Ministerios de las Comunidades Francesa y Flamenca disponen de un amplio margen de autonomía (Martín y Peraza, 2010).

The *CEPS Special Report* subrayó las diferencias notables entre unas escuelas de la Comunidad Flamenca, otras de la Comunidad Francófona y aquellas de la Comunidad Germana. Las primeras gozan de plena autonomía en los siguientes ámbitos pedagógicos: número de horas consagradas a cada materia en Primaria y Secundaria, el contenido de las programaciones, la selección de los libros de texto, los métodos educativos, las asignaturas de carácter obligatorio y optativo, la adquisición de materiales didácticos. Las segundas pueden adoptar medidas sobre los aspectos citados

—excepto las asignaturas de carácter obligatorio y optativo—, en cambio, no tienen autonomía alguna para determinar el número de horas por materia en Educación Secundaria, ni nombrar al/a la director/a, ni contratar a personal docente, ni usar fondos privados para contratar al profesorado (Geyer, 2009).

Una investigación demostró que la Comunidad Flamenca se beneficia de sus políticas al otorgar a las escuelas un amplio margen de autonomía relacionada con la asignación de recursos, entendida como la capacidad de contratar y despedir a los maestros, fijar los salarios iniciales y aumentos salariales, y establecer los presupuestos escolares en los centros educativos. El alto nivel de autonomía en la asignación de recursos contribuye en gran medida a una ventaja en el rendimiento de la lectura de los estudiantes con respecto a la Comunidad Francesa. El estudio apoya la tesis de que, si se distribuyera más poder a los directores y maestros de la Comunidad Francesa, con relación a la asignación de recursos, mejoraría el rendimiento de la lectura a nivel comunitario (Van Damme, Van den Noortgatw, Dupriez, Gielen y Dumay, 2016).

Un estudio de caso realizado en Bélgica, cuyo objetivo era identificar los principales retos a los que se enfrentan 15 maestros/as en prácticas y principiantes cuando, en el ejercicio de su autonomía profesional, desean implementar el aprendizaje colaborativo en la práctica docente, reveló que la autonomía del maestro en prácticas choca frontalmente con la evaluación del desempeño docente, identificando como principales obstáculos la conformidad escolar, la presión del currículum y los límites contextuales. Razones por las cuales los profesores principiantes tienden a la no implementación del aprendizaje colaborativo (Ruys, Van Keer y Aelterman, 2014).

El Gobierno de Flandes delega la responsabilidad presupuestaria en los órganos de gobierno de los centros de Secundaria, que pueden formar redes. Aunque no existen evaluaciones gubernamentales, los servicios de Inspección locales investigan si el

currículum y el proceso de enseñanza se dirigen a la consecución de los objetivos fijados por el Gobierno. Una investigación demostró que la autonomía difiere de un centro a otro según las características de los miembros del Consejo Escolar, es decir, el empoderamiento del personal docente conduce a la mejor gestión de la autonomía en la medida que reciben incentivos, deciden sobre la asignación de recursos, y los resultados educativos del alumnado aumentan (Verschelde, Hindriks, Rayp y Schoors, 2015). En Flandes, tampoco se realizan encuestas a los maestros sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los centros de Primaria. Los maestros con mayor autonomía y actitud positiva hacia la enseñanza de tales habilidades influyen de manera positiva en la autonomía de los alumnos de quinto y sexto curso. Cuanta más autonomía tiene el alumnado, mayor es la calidad de sus textos narrativos (Van Keer, De Smedt, y Merchie, 2016). Si desplazamos el foco de atención hacia la autonomía curricular, cabe destacar un estudio que examinó las percepciones de los profesores sobre la implementación del nuevo currículo de TIC en Flandes, que pivota sobre el uso integrado de las TIC en las escuelas de Educación Primaria. Los resultados arrojaron luz sobre la imperiosa necesidad de comunicación efectiva entre los responsables de las políticas educativas, los centros y los maestros, pues los encuestados alegaron que la competencia en la utilización de las TIC se alejaba de la política de las TIC en los centros. No habían oído hablar sobre las metas que perseguían las nuevas tecnologías. En los sistemas educativos descentralizados, como el de la Comunidad flamenca, los centros se responsabilizan de desarrollar el currículum, de modo que el personal docente ha de recibir información para vincular la política nacional de las TIC con la política local a nivel de centro (Vanderlinde y Van Braak, 2011; Vanderlinde, Van Braak y Hermans, 2009). Una investigación llevada a cabo en 113 escuelas primarias de Flandes se dirigió a agruparlas en grupos homogéneos, en función de las características similares

del contexto escolar, a partir de un estudio exhaustivo del capital social, cultural y económico. El análisis identificó tres grandes tipos de escuelas, a saber, con alto nivel de recursos, de recursos medios y de bajos recursos. Se desprende que el campo de la educación no es igualitario en cuanto a la dotación de recursos se refiere, lo cual dificulta la autonomía de los centros más desfavorecidos. A diferencia de las escuelas de alto rendimiento, el equipo de las escuelas de bajos recursos cuenta con los maestros menos experimentados, principalmente interinos, y el director, con menos cualificación profesional (Nicaise y Poesen-Vandeputte, 2015). Aunque los directores tienen absoluta autonomía en la gestión de los recursos humanos, se percibe que esta no se mide con un sistema de rendición de cuentas, como ocurre en otros países europeos, por ejemplo, Inglaterra (Glatter, 2012). Se han perfilado cuatro categorías sobre el modo en que se gestionan los recursos humanos en los centros de Flandes: administrativa (los maestros son vistos como recursos que deben adquirirse), de desarrollo (los maestros necesitan desarrollo profesional), estratégica (los profesores deben ser seleccionados en función de las necesidades del contexto) y de desarrollo estratégico (el profesorado se selecciona y se le proporciona formación) (Vekeman, Devos y Valcke, 2016).

3.6. La autonomía escolar en los Países Bajos

Al igual que en Bélgica, también en los Países Bajos el sector privado subvencionado goza de una representación mayoritaria en el ámbito educativo. La autonomía escolar está reconocida desde principios del siglo XX. La autoridad competente asume formalmente la responsabilidad de un solo centro o de varios, en todos los ámbitos, mas puede delegarla en los órganos de gobiernos escolares. Desde 2007, aquellos centros que no se encuentran en situación de riesgo, no son objetos de control por parte de la

Inspección. Por regla general, se debe rendir cuentas al Gobierno central sobre el uso del presupuesto general y el rendimiento del alumnado, a despecho de que el Ministerio se tome la licencia de limitar la financiación si un centro no logra buenos resultados. En lo relativo a los gastos de capital y/o la compra de bienes inmuebles, compete a la autoridad citada (Figel, 2007).

En los Países Bajos, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia financia a la Agencia Ejecutiva, que destina una cantidad a los directores escolares para satisfacer los gastos de personal y otros corrientes. Esta se trifurca en función de los fines: dos presupuestos diferentes se dirigen a los gastos de personal, y un tercero, a los servicios operativos (este presupuesto se fija según el coste previsto de los recursos) (Europea/EACEA/Eurydice, 2014). En 2009, el Gobierno holandés adoptó ciertas medidas draconianas que interfirieron en la autonomía de las escuelas independientes y cristalizaron en un Proyecto de Ley, cuyas líneas directrices son (Waslander, 2010):

1. Requisitos mínimos para conseguir financiación pública. Las escuelas primarias deben alcanzar unos niveles mínimos en matemática y holandés (teniendo en cuenta los resultados a nivel de centro). Se comparan los promedios entre centros con número de estudiantes similares. Aquellos que se situen por debajo de la media, durante más de 3 años consecutivos, corren el riesgo de perder la financiación pública.

2. La separación de tareas administrativas y de control. La administración del centro recae en personas que no desempeñan tareas relacionadas con el control interno. Las escuelas pueden elegir una entre dos opciones. La primera es un Consejo Escolar que funciona como un Consejo de Administración con miembros ejecutivos y no ejecutivos. La segunda, un Consejo de dos niveles, compuesto por un Consejo de Administración y un Consejo de Inspección.

3. La legitimidad de los centros depende de unas normas mínimas de aprendizaje para conseguir financiación en aras de su autonomía.

A partir de enero de 2008, la Inspección Educativa de los Países Bajos utiliza un método basado en el riesgo de fracaso escolar, que incluye un análisis exhaustivo de alerta temprana sobre todos aquellos factores de riesgos que afectan a la calidad de los centros (los informes de autoevaluación y financieros, las quejas de las familias, la proyección en los medios de comunicación y los resultados del alumnado en las pruebas nacionales). Se etiqueta cada centro en una categoría específica, según tres colores: verde (sin riesgo), naranja (con riesgo potencial) y rojo (con alto riesgo de fracaso escolar) (Ehren, Perryman y Shackleton, 2015). Los Países Bajos, paradigma de gobernanza estricta, cuentan con un servicio de Inspección que programa visitas a aquellas escuelas con alto riesgo de fracaso escolar en función del método citado. Independientemente de la categoría asignada, todos los centros reciben, al menos, una visita de la Inspección cada cuatro años con vistas a evaluar el aprendizaje de áreas importantes para los exámenes nacionales (Ehren et al., 2015).

En 2010, se redujo el número de objetivos básicos en Educación Primaria, lo cual permitió que los centros autónomos potenciasen las capacidades de desarrollo para satisfacer sus características pedagógicas. La disminución de los resultados en las matemáticas y la alfabetización trajo consigo un cambio de política, más restrictivo, mediante programas de apoyo en tales áreas y el control de la Inspección. El currículum, entendido como plan de aprendizaje, se trifurca en 3 niveles (Bron y Thijs, 2011; Thijs y van den Akker, 2009):

—Currículum previsto: la visión subyacente y las intenciones explícitas de los documentos formales.

—Currículum implementado: las percepciones del profesorado y el proceso real de enseñanza y aprendizaje.

—Currículo alcanzado: la experiencia acorde con los resultados del aprendizaje.

No se ha de pasar por alto que los Países Bajos no tienen un currículum estatal al uso, de modo que existe autonomía curricular en cuanto a los contenidos se refiere. Los objetivos generales definen sin minuciosidad ni especificaciones de nivel aquello que el alumnado ha de aprender al final de la Educación Primaria (De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros y Harnett, 2014).

Una investigación realizada en seis escuelas neerlandesas de Educación Secundaria examinó la influencia del contexto laboral de los docentes, en términos de autonomía y liderazgo, en las interacciones. La autonomía se refería a la medida en que los maestros/as tenían poder para organizar sus actividades por sí mismos/as y libertad con respecto a los objetivos profesionales y el diseño de las actividades a realizar. Se demostró que la autonomía está positivamente relacionada con el OCBI de los maestros (comportamiento individual que es beneficioso para la colectividad), especialmente para aquellos profesores menos comprometidos. El aumento de la autonomía profesional de unos maestros implica que las escuelas pueden compensar los niveles relativamente bajos de participación laboral de otros (Runhaar, Sanders y Konermann, 2013). En los centros de Educación Secundaria de los Países Bajos, donde el profesorado adolece de aislamiento y soledad, es necesario desarrollar un modelo descriptivo de comunidad docente. El aprendizaje colaborativo, entendido como una manera de activar el aprendizaje individual, puede favorecer el desarrollo de las actividades de colaboración en un entorno de aprendizaje que, a su vez, permite la adquisición de competencias docentes en un ambiente auténtico (Admiraal, Lockhorst y van der Pol, 2012).

La *Escuela Kees Boeke* (Holanda) ha regresado a sus orígenes para satisfacer las necesidades de su futuro alumnado a través de un proyecto de rediseño del nuevo entorno educativo, en el que participaron la dirección, los profesores y el alumnado. La influencia del pasado en el nuevo diseño de la escuela ha favorecido una conexión con los principios de libertad que la impulsaron, con una toma de conciencia del bienestar propio y comunitario (Burke y Könings, 2016). Este estudio de caso revela cómo la autonomía no se relaciona sólo con aspectos curriculares o pedagógicos, sino también con la construcción del centro para potenciar su capacidad de desarrollo interno y, así, responder a las demandas del entorno.

La gestión de la autonomía escolar requiere de programas formativos que preparen intelectual y profesionalmente a los futuros profesionales de la educación. En los Países Bajos, los programas de honores están diseñados para ofrecer oportunidades educativas al alumnado más exigente y motivado. Muchos han funcionado como laboratorios de innovación educativa dentro de los planes de estudios universitarios y han tenido efectos positivos en el currículum básico. En la última década, han ejercido una fuerte influencia en la política educativa con respecto a la Educación Primaria y Secundaria (Wolfensberger, Van Eijl y Pilot, 2012). Aprender a innovar no es un objetivo fácil, sino un proceso energético y emocional, en el que la autoconfianza, la creencia en las propias capacidades y en la innovación han de mantener un equilibrio. La autonomía profesional del docente, vista como una solución a todas las dificultades, es una proposición ingenua (Stam, Miedema, Onstenk, Wardekker y ten Dam, 2014).

3.7. La autonomía escolar en Estonia

Estonia, una república báltica sita en el norte de Europa, es un caso aparte en la autonomía escolar, pues es un claro ejemplo de país con una voluntad férrea de descentralización. Los centros pueden adquirir equipos informáticos sin intervención externa y alquilar locales para prestar servicios a la comunidad educativa. Disfrutan asimismo de plena autonomía en lo relativo al despido y la selección del personal docente (en vacantes y sustituciones), la asignación de sus funciones y el establecimiento de medidas disciplinarias. En aquellas áreas relacionadas con la financiación, la responsabilidad recae únicamente en el/la directora/a, no así la selección del profesorado, que supone una responsabilidad compartida entre la figura directiva y el órgano de gobierno. La autonomía escolar ha hallado un soporte en la creación de nuevos órganos de participación o consulta, formados por el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, los padres, los representantes de las autoridades locales y organismos de la comunidad (verbigracia: empresas, asociaciones culturales) (Figel, 2007). En 2011, el Gobierno de Tallin introdujo una reforma a escala local, que otorgaba plena autonomía a los centros para establecer sus propios criterios de admisión. Criterios que, en la mayoría de los casos, adoptaron la forma de una prueba de aptitud. El sistema educativo estonio se caracteriza por la polarizada variedad de centros: unos de alto prestigio compiten con otros que andan escasos de recursos (financiados con donaciones de los padres y *school vouchers*) por los mejores clientes. Los *school vouchers* son vales escolares que contribuyen al sufragio de los estudios. Existen dos tipos de vales, a saber: los universales, que el Gobierno adjudica a las familias para que sus hijos puedan acceder a un centro privado de su elección, lo cual promueve la competencia entre las escuelas, y los específicos, destinados al alumnado

socialmente desfavorecido, que contribuye a mejorar la equidad en el acceso a cualquier centro público (Kisida y Wolf, 2015; OECD, 2012; Wolf, 2008).

Una investigación comparó los efectos de la libre elección de centro en la segregación social del alumnado, en dos períodos diferentes, antes y después de la reforma. De los resultados se desprende que antes de la reforma, la elección dependía del ingreso familiar y el trabajo de los padres, y después, del nivel educativo de la madre principalmente. Los efectos de la segregación fueron menores, aunque se abrió una brecha social debido a la masiva inversión de los “*school vouchers*” en los centros de alto prestigio (Pöder, Kerem y Lauri, 2013; Pöder y Lauri, 2014).

Los cambios más importantes orientados hacia la autonomía escolar empezaron con el movimiento global del colectivo docente, que reivindicó tanto la democratización educativa como el diseño de un currículum desideologizado que respondiera a las necesidades específicas del país. Dos momentos cruciales marcaron el camino de la educación en Estonia: la celebración del Congreso de Profesores en 1987 y, a fines de la década de los noventa, la instauración gradual de la ideología neoliberal. El neoliberalismo se sustentó en dos tendencias simultáneas: la descentralización (el aumento de la autonomía escolar con la consiguiente libertad de los directores para desarrollar planes de estudios, determinar criterios en la selección de estudiantes) y la centralización (los exámenes estatales, la rendición de cuentas públicas para centros y maestros) (Kesküla, Loogma, Kolka y Sau-Ek, 2012; Sahlberg, 2010).

En 1996, se promulgó un reglamento gubernamental en el que se perfilaba el **Currículum Nacional (CN)**, que prescribía los objetivos, la lista de asignaturas obligatorias, el tiempo consagrado a cada una, las opciones disponibles para elegir los contenidos, así como los requisitos para completar la etapa. Los profesores tenían autonomía profesional en el ámbito metodológico, concretando el **Currículum Escolar**

(CE) en función de las necesidades acordadas por los agentes principales (ellos mismos, los estudiantes y los padres). Según los puntos de vista de 34 profesores de Secundaria, la elaboración de planes de estudios en Estonia implicaba muchos aspectos de la compartimentación y la segmentación curricular, lo cual obstaculizaba la mejora de adaptación del currículo en la práctica (Mikser, Kärner y Krull, 2016).

No deja de ser paradójica la autonomía escolar en Estonia, donde una política de currículum descentralizado, sometida a un control centralizado, puede tener el mismo efecto de desprofesionalización en la autonomía docente que otro sistema en el que, tanto la transferencia de autonomía como la rendición de cuentas, están sujetas al control gubernamental (Leat, Livingston y Priestley, 2013).

Una investigación llevada a cabo en 2011, cuyo objetivo fue estudiar las experiencias e interpretaciones de 50 profesores estonios (42 mujeres y 8 hombres) en relación al Currículum Nacional (CN) y al Currículum Escolar (CE), llegó a la conclusión de que pocos profesores participaban en el desarrollo del CN. La autonomía curricular fue percibida como una pseudo-autonomía restringida debido a la falta de recursos y a la desprofesionalización que trae la cultura de rendición de cuentas. Los únicos criterios para evaluar el desempeño docente son los resultados medibles de los exámenes, que los maestros ven como el principal óbice de su autonomía profesional. Ante este panorama restrictivo, mengua la motivación del profesorado para desarrollar los valores y las competencias que prescribe el CN (Erss et. al, 2014).

Desde un punto de vista histórico, cabe destacar que en la antigua Unión Soviética (1922-1991), incluyendo Estonia y Letonia, el currículum estuvo centralizado durante casi 50 años y los profesores sólo tuvieron autonomía en la toma de decisiones curriculares a partir de los años 90. Desde entonces, el intento de combinar las mejores prácticas, tanto de centralización como de descentralización, han provocado cambios

constantes en la política curricular de Estonia (Krull y Trasberg, 2007; Nieveen y Kuiper, 2012). Una vez que recuperó la independencia nacional en 1991, Estonia diseñó hasta tres versiones de los programas nacionales (en 1996, 2002 y 2011). Las innovaciones más relevantes entroncan con una metodología integradora que aúna la enseñanza, las competencias generales y las ideas directrices para la elaboración de las programaciones didácticas. Un estudio, cuyo objetivo fue profundizar en la autonomía docente y las preferencias de 103 profesores al desarrollar el currículum, puso de relieve la carencia formativa con que cuentan los maestros principiantes sobre el diseño de alternativas curriculares. En puridad, los planes de estudios de Magisterio en Estonia carecen de suficientes conocimientos básicos sobre el desarrollo de enfoques innovadores en materia curricular. El 43% de los encuestados respondió que habían recibido algún tipo de preparación para el desarrollo del currículum básico, seguido del 41%, que habían tenido suficiente preparación para participar en el desarrollo del plan de estudios. Alrededor del 80% de los encuestados afirmó participar en el desarrollo del currículum nacional (Mikser, Viirpalu y Krull, 2014).

A partir de septiembre de 2006, muchas escuelas de Estonia tomaron como modelo los principios basados en la “Fundación Europea para la Gestión de la Calidad” (EFQM). En un estudio, se aplicó una Escala de Likert a 327 directores, que incluía 5 factores (liderazgo, política y estrategia, gestión de personas, recursos y procesos). De los resultados se infiere que existe una necesidad acuciante de hacer partícipes a las familias y al alumnado en el desarrollo de la cultura escolar y el desarrollo del ambiente de aprendizaje, pues apenas se tienen en cuenta las opiniones de los padres en los centros estonios (Kukemelk, 2015). Si se toma como referencia una comparación entre los profesores de enseñanza secundaria de Estonia y Finlandia, se colige que disponen de autonomía pedagógica para decidir los métodos, los recursos y la secuenciación de la

enseñanza. Los finlandeses consideran asimismo que tienen más influencia en la elección de los contenidos que los estonios (Erss, Kalmus y Autio, 2016).

3.4. La autonomía escolar en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia)

Los países nórdicos, constituidos por Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia, adoptaron una organización particular que aúna la autonomía educativa y la descentralización política a partir de los años noventa, cuando se promueve el movimiento denominado “Nueva Gestión Pública”, que persigue descentralizar las competencias estatales hasta un grado próximo al centro, resaltar la importancia de la calidad de los servicios públicos, cambiar el tradicional control de los aprendizajes por la evaluación de los resultados, y atribuirle responsabilidad a los actores locales en la rendición de cuentas ante la comunidad. Cuando se alude a los actores locales, se hace referencia a las autoridades municipales que participan en la organización de los centros. En Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, tales autoridades delegan en los centros de los que son responsables (Figel, 2007; Hood, 2001).

En las escuelas *ABC* y *City School*, típicamente danesas, organizadas en tres etapas (Educación Primaria, Secundaria, Primaria y Secundaria superiores), sitas en barrios de clase media, con 40 profesores y 400 estudiantes, se realizaron dos estudios de casos a fin de descubrir cómo funcionaron dos iniciativas de reforma ("la colaboración entre la escuela y la familia basada en el plan del estudiante" y "el trabajo en equipo"). La primera consiste en una reunión semestral de quince minutos entre el tutor, un maestro de danés o matemáticas, el alumno y los padres, en la que se evalúa el rendimiento del estudiante, se coordina y planifica el programa de apoyo. La segunda entronca con el

trabajo en equipo docente, de modo que el plan del estudiante promueve a estos maestros a hacerse responsables de las metas a alcanzar. Estas propuestas se antojan efectivas, pues permitieron que los maestros y el director planearan de forma conjunta la enseñanza y, a su vez, fomentó la coordinación entre los maestros y los padres en beneficio del aprendizaje del/de la alumno/a (Gylling, Hasle y Sørensen, 2016).

El sistema educativo danés, descentralizado, y sus escuelas independientes reflejan una tradición vital para la percepción del Gobierno, las instituciones y su papel en los procesos de toma de decisiones. Se ha concedido a los directores, maestros y municipios un mayor control sobre muchos aspectos de la educación. Por ejemplo, se ha dado más autonomía a los directores y al profesorado en el desarrollo de los planes de estudio, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la rendición de cuentas, los presupuestos, la dotación de personal y la gestión diaria (Björk y Browne-Ferrigno, 2016; Moos, 2009, 2014).

La Ley de las Escuelas Básicas en Islandia, promulgada en 1995, favoreció la gobernanza de las escuelas, que fue transferida desde el Estado a los municipios. Cuatro fueron las consecuencias de este proceso:

1. Se otorgó más responsabilidad al Consejo Escolar.
2. Se establecieron disposiciones legales para crear oficinas centrales municipales que gestionasen la educación.
3. La participación de los padres del alumnado y la autonomía de los directores aumentó.
4. Se impuso la autoevaluación de los centros.

Sin embargo, el Ministerio de Educación asume el planteamiento de los objetivos educativos, las directrices curriculares y la evaluación externa de las escuelas. En un estudio cuantitativo se aplicó un cuestionario a 750 profesores de escuelas islandesas.

Los resultados dejaron entrever la falta de capacidad docente conforme a la política del aumento de la autonomía y la responsabilidad profesional. Cabe añadir que la cooperación se daba entre maestros/as que impartían docencia a grupos de la misma edad y el aumento de la presión, tanto interna como externa, en cuanto a los resultados (Björnsdóttir, Hansen y Jóhannsson, 2008). En un total de 20 escuelas islandesas, 13 de ellas sitas en la capital, Reikiavik, se llevó a cabo un estudio sobre el liderazgo instruccional. De los resultados se infirió que la mejora de la enseñanza y el aprendizaje pasa por la recopilación de datos sobre lo que acontece en las aulas. Se propuso que los municipios y las universidades del país adoptaran medidas de apoyo a los directores escolares, por ejemplo, mediante el diseño de programas de desarrollo profesional que promuevan la mejora de las habilidades de supervisión interna (Davidsdottir y Lisi, 2007).

Otra investigación realizada en 17 escuelas pequeñas de Islandia, que educaban a grupos reducidos de alumnos (la más pequeña tenía 10 alumnos), reveló que los profesores no se sentían capacitados para participar activamente en el desarrollo del currículum. De los 121 profesores encuestados, el 34% afirmó que el diseño curricular se elaboraba siempre o con frecuencia en colaboración, mientras que el 42% aseguró que rara vez o nunca participaba en el desarrollo curricular (Aðalsteinsdóttir, 2008). Cabe destacar un estudio de caso longitudinal de una escuela islandesa, donde la cultura experimentó un cambio radical bajo el liderazgo del mismo director durante los últimos 10 años. Los resultados demostraron que la capacidad de desarrollo del director influyó tanto en la capacidad de liderazgo de los maestros como en la plena transformación de la cultura escolar. Una de las propuestas más innovadoras consistió en el diseño y desarrollo de un programa de *coaching* o preparación académica, en el que se ofrecía asesoramiento a aquellos maestros que no contaban con habilidades reflexivas o con la

suficiente confianza para mejorar su desarrollo profesional (Sigurðardóttir y Sigbórsson, 2016).

En Noruega, el director es el encargado de la selección del profesorado del centro, mientras que las medidas disciplinarias y las decisiones sobre los despidos son adoptadas por el órgano de gestión escolar (Consejo Escolar) (Figel, 2007). A partir de los años noventa, el Estado de Bienestar se desplazó hacia el concepto de “eficacia económica”, cimentada en la rendición de cuentas y los buenos resultados. Entonces, el Gobierno estableció el marco económico y los objetivos a alcanzar en las escuelas, deseando que los gobiernos municipales priorizaran sus necesidades con el uso de recursos limitados (Kvalsund, 2009). El Ministerio de Educación Noruega ofrece una iniciativa relacionada con la descentralización, clasificada como un “gobierno de valores”, asegurando que el desarrollo de competencias docentes está anclado en las consideraciones que los municipios hacen de las necesidades formativas de cada centro (Rønning, 2010). En 2006, se produjo la última reforma curricular en la Educación Primaria y Secundaria de Noruega, la cuarta en su historia, que representó un paso relevante desde un enfoque centrado en los contenidos a otro basado en los objetivos, apostó por la integración de las cinco habilidades básicas (oral, la lectura, la escritura, digital y numérica) en el currículum de cada manteria, y reforzó la autonomía de los maestros, considerados como agentes activos en el desarrollo curricular de sus respectivas materias. Una investigación en escuelas de Educación Primaria y Secundaria del este de Noruega puso de manifiesto la falta de conocimiento y confianza que sintieron los profesores para gestionar el cambio curricular, pues el proceso de reforma se les antojó complejo y no lineal (Dahlberg y Mellegård, 2016).

La transferencia de la educación a los municipios y la extensión de la participación de los padres en los Consejos Escolares se basan en normas culturales, valores y creencias que tienen un efecto positivo en el rendimiento del alumnado. Sin embargo, el interés del Estado reside en controlar el sistema educativo a través de las evaluaciones y reducir el papel de los padres en los Consejos Escolares. El control centralizado del Gobierno choca frontalmente con la democracia representativa de los centros (Björk y Browne-Ferrigno, 2016).

De importancia capital es una investigación realizada en tres países nórdicos, Dinamarca, Finlandia y Noruega, tras haber lanzado programas y realizado sustanciosas inversiones que promueven la autonomía en los ámbitos de la alfabetización digital. La muestra participante estaba formada por 392 profesores de Dinamarca, 584 de Finlandia y 326 de Noruega. Las conclusiones ponen en evidencia que los profesores finlandeses son más autónomos en lo concerniente a sus decisiones didácticas, pero más conservadores en el uso de las TIC que los maestros daneses y noruegos. No se debe pasar por alto que las decisiones curriculares en el sistema finés competen a las escuelas y sus maestros (Kankaanranta, 2009; Ottestad, 2010). A propósito de autonomía curricular, algunos distritos educativos de Noruega se encargan de contratar a los maestros, pero otros han optado por delegar tal decisión en los directores. En este caso, se pide a los solicitantes que envíen una solicitud al centro, recalando que sea el director el responsable del proceso de selección, que incluye entrevistas, una evaluación personal y el nombramiento de cada candidato. Son los maestros quienes están vinculados a los centros, que no al distrito. Un estudio llevado a cabo en 653 escuelas noruegas demostró que el efecto de la descentralización es más fuerte para aquellas escuelas que ofrecen de forma masiva puestos vacantes de maestros que para otras sin exceso de oferta. Las contrataciones de profesores provocan un mayor impacto en la

descentralización cuando las escuelas pueden elegir entre varios candidatos cualificados (Naper, 2010).

El objetivo de la reforma educativa en Noruega, “La Promoción del Conocimiento”, introducida en 2006, fue transferir gran parte del sistema a una estructura más descentralizada, con una cuota significativa de acción y responsabilidad, asignada a las autoridades locales y a las escuelas. Los objetivos de las competencias debían situarse dentro del contexto de las materias escolares; los contenidos se hallaban en los objetivos de las competencias de cada curso académico, de suerte que se estableció una relación lineal entre los objetivos y las actividades. Por ende, la diferencia entre el contenido y el significado desapareció (Mølsted y Karseth, 2016). Esta reforma anhelaba que los agentes locales (los municipios, las escuelas y los profesores) desarrollasen sus propios planes de estudio para que el alumnado alcanzase los objetivos de competencia previstos en el plan de estudios nacional. De una encuesta distribuida a 52 centros, en la que participaron 738 profesores, se dedujo el necesario apoyo que deben recibir los maestros, como agentes de cambio, cuando pretenden mejorar sus prácticas docentes (Ramberg, 2014).

La profesión docente es una meta deseable, hasta el punto de que los estudiantes con buenos expedientes la eligen. Sólo del 10 al 15% consigue acceder a ella. El grueso del plan de estudios de Magisterio en Educación Primaria, de 55 créditos, comprende tres niveles sucesivos: básico, intermedio y avanzado. Durante estas etapas, el alumnado desarrolla la práctica de la enseñanza, relacionada con la Didáctica, y utiliza la investigación educativa como reflexión sobre la práctica. Treinta y cinco créditos se reservan a la Didáctica en algunas materias específicas (por ejemplo: las matemáticas y la lengua materna) y otros treinta y cinco se asignan a temas concretos (por ejemplo; Educación en los primeros años de vida, Arte, Didáctica de la Educación Física). Entre

10 y 15 créditos se vinculan al aprendizaje de idiomas y de la lengua vernácula (Kansanen, 2003; Ostinelli, 2009; Simola, 2005).

Conforme al apartado 21 del capítulo 5 de la Ley de Educación Básica de Finlandia (Basic Education Act 628/1998, Ministerio de Educación Finés, 2017), se considera necesario un sistema de evaluación escolar para pasar del control normativo a la evaluación de los resultados de aprendizaje. A raíz de esta ley, surge el modelo de evaluación QAE, cuya implementación en el país varió considerablemente, pues los municipios fineses cuentan con una rara estructura demográfica. La Ley de Educación Básica no hacía alusión a la familia como agente interesado en la evaluación del conocimiento de sus hijos, sino como clientes para hacer elecciones de centros. Cabe destacar que Finlandia no se ha adherido a la corriente anglosajona, que aboga por atribuir la responsabilidad de los resultados de aprendizaje a las escuelas y los maestros (Simola, Rinne, Varjo, Pitkänen y Kauko, 2009). Tanto en Finlandia como en Inglaterra, la autoridad local asigna los fondos del gobierno central a las escuelas. El número y las características de los alumnos son los criterios que rigen tal asignación. En Finlandia no existe ninguna ley que regule la asignación de fondos a las escuelas, de modo que cada municipio decide cuánto debe ser asignado a las escuelas estatales de su competencia. Este vacío legal se traduce en el alto nivel de autonomía de los municipios, que pueden implementar sistemas de financiación escolar que promuevan el desarrollo de mercados escolares más potentes. La legislación finlandesa contempla que “cada niño/a tenga una plaza en una escuela cercana y segura”. Ciertas familias pueden solicitar plaza en otra escuela de mayor rango; mas esto sólo se puede conceder si hay plazas vacantes. No existen "tablas de centros" publicadas con los resultados de las pruebas o exámenes. Hay algunas similitudes entre Finlandia e Inglaterra en cuanto a la selección y la especialización: los colegios finlandeses generales pueden especializarse

y seleccionar a los alumnos; incluso en este caso la autoridad local puede dar prioridad a los niños que residen en su zona (West y Ylönen, 2010).

Las escuelas de Finlandia funcionan bajo las directrices básicas de la Junta Nacional de Educación, que forma parte del Ministerio de Educación y Cultura, y gestiona la Educación Primaria, Básica, Secundaria y de adultos. Cada municipio tiene la obligación de crear un plan de estudios o currículum local, basado en el Plan de Estudios Nacional, un documento de 300-400 páginas que ofrece instrucciones a los centros sobre la manera en que deben funcionar. La rendición de cuentas es un asunto difuso en el sistema escolar finés, pues los centros son considerados como cualquier otra unidad del municipio (hospitales, oficinas), de modo que son responsables de los resultados ante el municipio. La mayoría de los municipios de Finlandia cuentan con un/a director/a de educación, seleccionado/a mediante convocatoria abierta por decisión del Consejo Municipal. Esta figura dirige a los directores de cada escuela municipal, elegido a través del Consejo Escolar o por convocatoria abierta (Kumpulainen y Saarivirta, 2016).

Tanto el director como el personal son contratados por el municipio; algunos municipios pequeños se asocian para proporcionar educación en el nivel secundario. El salario y las condiciones de trabajo se establecen en todo el país a través de los acuerdos con los sindicatos. Alto es el grado de confianza que deposita el país en las instituciones públicas, las escuelas y los maestros (Caldwell, 2014). De ahí que la autonomía local esté bastante extendida en los centros educativos de Finlandia, que han de respetar la normativa, pero tienen el derecho y la opción de proporcionar servicios educativos óptimos para su comunidad. Por consiguiente, la gestión del presupuesto, las adquisiciones necesarias de material pedagógico y la contratación de personal competen plenamente a los centros (Ciobanu, Ivan y Ristea, 2014).

La Tabla 6 recoge cómo se distribuyen las competencias para gestionar la autonomía escolar, desde el Ministerio de Educación y Cultura, pasando por el Consejo Nacional de Educación, hasta la Administración local.

Tabla 6. Distribución de competencias para gestionar la autonomía en los centros de Finlandia. Fuente: De elaboración propia, a partir de los datos tomados de OECD (2012, 2013) y Eurydice (2007).

Competencias	Organismo responsable		
	Ministerio de Educación y Cultura	Consejo Nacional de Educación	Administración local (municipios)
Política educativa general	X		
Aplicación de los objetivos de la política		X	
Desarrollo de objetivos educativos	X	X	
Desarrollo de contenidos y métodos		X	
Asignación de fondos			X
Currículum			X
Contratación de personal			X
Delegar el poder de decisión			X

El *Efecto Familiar de Fondo (EFE)* es la relación de dependencia que se establece entre el rendimiento del alumnado y las características de los antecedentes familiares, como la educación de los padres, el nivel económico y el estatus social. A partir de esta premisa, una investigación demostró que las políticas de elección a nivel escolar en Finlandia (la asignación de los niños a las escuelas) afectan al EFE, independientemente de las políticas escolares de elección de país. El impacto de los antecedentes familiares sigue siendo una causa de la desigualdad de los resultados educativos en los tres países del estudio: Suecia, Finlandia y Estonia. En Finlandia, los estudiantes obtienen mejores

resultados en PISA, independientemente de las características de la familia (Lauri, Põder y Veski, 2016).

Los maestros tienen una amplia autonomía con respecto a la metodología y los métodos de evaluación. También pueden seleccionar libros de texto y otros materiales de aprendizaje (Halinen y Holappa, 2013). La formación docente adopta un enfoque holístico e integrado, basado en la investigación, que brinda la posibilidad de diseñar proyectos centrados en el desarrollo profesional y escolar. Sin embargo, los nuevos docentes se enfrentan a tantas condiciones y exigencias en el sistema educativo finlandés que necesitan apoyo cuando comienzan sus carreras (Niemi, 2015). El principal objetivo de la formación docente basada en la investigación es conseguir profesionales autónomos, responsables y reflexivos que puedan basar su enseñanza en principios de investigación y utilizar con éxito los principios para abordar los retos de la profesión (Krokkfors et al., 2011; Tirri, 2014).

En 1999, los miembros del Riksdag, la asamblea legislativa de Suecia, decidieron llevar a cabo un plan experimental para aumentar la autonomía en la gestión del tiempo en la etapa de Educación Secundaria. A raíz de este planteamiento, cerca de novecientas escuelas participaron en el estudio longitudinal, divididas en tres grupos: escuelas blancas (el nivel cultural de las familias y las calificaciones del alumnado están por encima de la media), amarillas (el nivel cultural de las familias está por encima y en línea con el promedio, mas las calificaciones del alumnado son ligeramente inferiores a la media nacional) y verdes (el nivel cultural de las familias está por encima de la media y las calificaciones del alumnado, en el mismo nivel que la media). De la investigación se colige que el aumento de la autonomía en el tiempo escolar se traduce en una mayor libertad de acción del profesorado, si bien esta se ve limitada cuando se sumergen en la cotidianidad de actividades escolares. En las escuelas blancas se palpó un aumento de

la carga laboral, mientras que en las amarillas y verdes, la falta de tiempo para la planificación colaborativa y la disonancia de opiniones afectaron a la capacidad de acción. Por tanto, la eliminación del calendario académico, por sí mismo, no trae un aumento de la autonomía (Rönnberg, 2007). Un año después, una investigación se marcó como objetivo explorar y comprender los cambios profesionales, de poder y de control de los maestros participantes en el experimento. Los resultados ponen en evidencia que la libertad docente para gestionar el tiempo choca frontalmente con la cultura escolar que rige la colaboración en la plantilla. Los maestros de las escuelas blancas y amarillas participaron en enseñanzas de temas basados en lecciones abiertas, a diferencia de las escuelas verdes, donde se seguía desarrollando un currículum parcelado, fragmentado y dividido en materias (Nyroos, 2008).

Suecia es un país de contrastes dado el gran alcance y la profundidad de la privatización del sistema desde el 2000, cuando se intensificó la competencia, debido al masivo establecimiento de escuelas privadas, que participan en actividades extensivas para perfilar y comercializar sus identidades pedagógicas particulares. La creación de esta marca aspira al elitismo, dibujando un perfil socioeconómico y ético en el que se miren los estudiantes y sus familias. Las escuelas se han tornado menos diversas en términos pedagógicos y más uniformes en la provisión de plazas ofrecidas al alumnado (Alexiadou et. al, 2016; Holm, 2013). Los gastos medios de investigación en Suecia durante 2000-2014 fueron de 3,37% del PIB. En las últimas décadas, el país ha progresado en innovación, investigación, tecnología y competitividad (Ali, 2017).

Tras la promulgación de la nueva Ley de Educación, en 2011, que tuvo la virtud de dotar de mayor responsabilidad personal a los directores como líderes pedagógicos, se generaron grandes expectativas con respecto al aprendizaje y los resultados del alumnado. Precisamente en el liderazgo pedagógico radica la importancia de la

autonomía, pues se espera que los directores comprendan e interpreten las pautas del currículo nacional, y actúen como agentes que motivan al profesorado. La creciente diversidad de Suecia es el telón de fondo demográfico que plantea un desafío en las grandes ciudades, lo cual afirma la necesidad de abordar la diversidad cultural en las aulas (Merchant et. al, 2012).

A partir de 2006, el sistema educativo sueco adoptó como expectativa el éxito académico, que las escuelas lograrán resultados significativamente mejores. Según el Gobierno formado por una coalición de partidos conservadores (2006-2014), este objetivo requería un sistema educativo que tuviera la capacidad de ver el potencial de cada alumno. La autonomía, entendida como gestión de las expectativas y el control estatal, se basa en tres pilares fundamentales, a saber (Bergh, 2015):

1. Se reduce la autonomía de los maestros y las maestras a fin de aumentar el logro de metas y mejorar la “nota” nacional.
2. Los fines claros y las demandas del conocimiento deben permitir el diálogo sobre la consecución de metas e identificar las deficiencias del sistema.
3. Un sistema férreo de control nacional en el que los maestros planifiquen, implementen y sigan una enseñanza apoyada por el asesoramiento de directrices estatales.

Suecia experimentó un cambio notable hacia el posmaterialismo (un intento de dar más voz a los agentes educativos en las decisiones políticas) tras los resultados de un estudio poblacional, que demandaba cauces directos de participación en las reformas. Entonces, el Gobierno desarrolló políticas de descentralización territorial y de autonomía escolar, reduciendo su papel a la formulación de objetivos más amplios, la asignación de recursos financieros y el aseguramiento de la calidad (Christ y Dobbins, 2016). La autonomía del profesorado sigue estando relacionada

con las necesidades del mercado, pues el Estado regula y controla tanto los gastos como los resultados (Wermke y Forsberg, 2017). Una investigación gubernamental reveló la disminución en el rendimiento y el aumento de la desconfianza en el sistema escolar por la transferencia de autoridad a las escuelas, que dejó a profesores y personal de gestión sin formación suficiente para acometer sus tareas (SOU, 2017).

**BLOQUE
PRIMERO
Marco Teórico**

**CAPÍTULO 4
Experiencias y
prácticas innovadoras**

4.1. Introducción

Una vez sentadas las bases sólidas de la autonomía escolar desde tres perspectivas, legislativa, teórica e investigadora, conviene profundizar en su gestión, esto es, cómo se lleva a efecto en la realidad de los centros de Educación Primaria, por qué cauces discurre la autonomía para su puesta en escena en la praxis educativa. El apartado 4 del artículo 120 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) reconoce explícitamente la autonomía de los centros para *“adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias”* (p. 44). Ambigua y algo contradictoria resulta la lectura de las propuestas que surgen de la LOMCE. Por un lado, se pone en valor la autonomía escolar como un factor deseable y esencial; por otro lado, las decisiones sobre los contenidos comunes, el horario mínimo de las materias troncales, el diseño de las evaluaciones censales (que incluye el establecimiento de objetivos y criterios de evaluación) competen al Gobierno. Las autonomías solo tienen capacidad de decisión para establecer los contenidos (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014). El modelo de gestión de la autonomía de los centros de la LOMCE linda con el gerencial. Se palpa la contradicción flagrante entre el objetivo de dotar de autonomía a los centros en un contexto de mercado —la libertad de elección de centros, las evaluaciones externas con listas públicas para las familias— y la transformación de la dirección en una agencia u organización que depende de la Administración (Viñao, 2016). Basta una reflexión sobre la descentralización de los sistemas educativos para plantear un debate en torno a la capacidad de decisión o la posición desde la cual se decide, que implica una redistribución de poder desde los centros nacionales, pasando por las regiones, provincias, distritos y municipios, hasta llegar a los centros (Jiménez, 2014).

La clave de la eficaz gestión de la autonomía escolar reside en el conocimiento que podemos adquirir a través de las experiencias y las prácticas prolongadas en los centros. El aprendizaje ha de adoptar asimismo un enfoque basado en la experiencia, apoyándose en lo que el alumnado es, siente, cree, sabe hacer, a fin de ayudarle a formularse preguntas que les ofrezca la oportunidad de incorporar nuevos conocimientos, y así cambiar su mentalidad (Pozo, 2016). En las páginas siguientes se aborda la autonomía desde una perspectiva cercana a la realidad educativa, a la praxis docente, que conforma todo el bagaje necesario para aprender a cambiar.

4.2. Experiencias pedagógicas y prácticas innovadoras en España

Publicado en el Libro VII de la República, escrito por Platón, el mito de la caverna, clarificador, tiene la virtud de establecer una comparación entre el estado en que se encuentra la naturaleza humana, en función de la educación recibida, y otro más racional, según la educación válida, proclamada por quienes otorgan ciencia al alma (Platón, 1992). Esta alegoría ilustra por qué la autonomía de los centros es la asignatura pendiente del sistema educativo; de ahí que sea esencial pasar de las tinieblas a la luz y alumbrar la razón. Paulo Freire refirió que *“la narración del mito, objetivando el mundo mítico y entreviendo su contenido racional, devuelve a la conciencia la autonomía de la palabra”* (Freire, 2003). Conforme a la educación liberadora que planteaba tal autor, que se sustenta en el diálogo entre educador y educando para luchar contra la ignorancia y la injusticia, el primer bloque de experiencias pedagógicas y prácticas se caracterizan por canalizar la autonomía de los centros hacia un aprendizaje que vincula la experiencia del contexto con su reflejo en un mundo más justo (Carbonell, 2015).

La vida entra en la clase es la primera experiencia que encabeza esta sección, sustentada en los textos libres, la piedra angular de la filosofía de Célestin Freinet, donde se condensan dos nociones, a cuál más relevante: la libertad aplicada en el aula y la fusión entre la vida y la escuela. En primer lugar, el alumnado ha elaborado un texto a partir de las actividades realizadas en el aula; luego, el maestro lo ha supervisado para corregir las faltas de ortografía; acto seguido, cada niño/a ha leído en voz alta su composición ante sus compañeros a fin de recibir sugerencias que mejoren la calidad textual y, finalmente, la ha pasado al ordenador. La experiencia culmina con la publicación de los textos en el periódico, la revista y el blog de Internet, que forman la biblioteca del aula, otorgan un sentido práctico a la par que funcional al trabajo realizado y favorecen el conocimiento mutuo entre iguales (Ayala, Rodríguez, Palmero y Téllez, 2016).

La experiencia “*Arte que realiza valores*”, llevada a cabo en tercero y cuarto de Primaria del CP César Augusto de Zaragoza, nació con el propósito de invitar a reflexionar al alumnado sobre la posición individual de cada uno de nosotros en la sociedad y cómo el progreso colectivo depende en gran medida del avance individual. Nociones tan abstractas como la igualdad, la libertad y la solidaridad fueron expresadas a través del arte en su máxima expresión. En una de las sesiones, se reflexionó sobre las casas móviles que diseñó el artista polaco *Krzysztof Wodiczko* para las personas sin hogar de Nueva York. A partir de esta idea, se creó un mural colectivo con las creaciones de todos, en el que se reflejó qué querían decir y expresar con sus aportaciones (Algaba, Enfedaque y Pérez-Bustamante, 2016).

«Emprender en nuestra Escuela» (EME) es el nombre que recibe un programa educativo, en el cual participa la Escuela Les Eres¹ de Rasquera (Tarragona), destinado a los alumnos de Educación Infantil y Primaria, cuyo fin es crear y gestionar una

cooperativa en la que se fabrican productos que luego son vendidos en ferias. En la asamblea, el alumnado decidió los productos que iban a elaborar, así como los materiales necesarios. Se organizaron talleres por ciclos con la supervisión de un alumno de la Universidad Rovira i Virgili. El alumnado del tercer ciclo fabricó velas aromáticas con parafina, moldes de plástico, cartulinas, tizas de colores y mechas. El 10% del dinero recaudado tras la venta fue destinado a una entidad solidaria, otro 10% a la compra de materiales para la cooperativa, otro 10% a la escuela para la mejora del aprendizaje del alumnado, y el 70% para realizar una excursión a la cooperativa de Vinaixa, donde se compartieron experiencias (Segura y Julià, 2017).

En la experiencia “Comprender la crisis” radica la importancia de la autonomía pedagógica para desarrollar proyectos sobre la conciencia crítica. A raíz de la crisis económica que azotó el país, un maestro de Educación Primaria diseñó una serie de actividades para encontrar una solución crítica. En primer lugar, leyó en voz alta la historia de Cristian, un niño de 11 años que fue desahuciado una vez que su padre perdió el trabajo de albañil y, por ende, se marchó a casa de su abuela con su madre y su hermana. Les pide ayuda a los alumnos. A través de una lluvia de ideas, cada uno aporta soluciones mientras que el maestro comenta las posibilidades reales y las limitaciones. Después, en grupo de cuatro a siete miembros, pintan un dibujo que simbolice la repuesta más adecuada a la situación de Cristian. Solo pueden utilizar pintura, manos y pies (Castillo, 2014).

En lo tocante a la gestión de la autonomía pedagógica de los centros, resulta difícil que cada centro responda a las necesidades educativas del alumnado si la política educativa viene impuesta desde la Administración. Sin menoscabo de la ayuda que esta pudiera conceder, la autonomía escolar pasa por otorgar un papel protagonista a los centros para autogobernarse, adoptar decisiones conforme a la realidad social, cimentar

su organización pedagógica y afianzar la innovación. Un buena opción es la descentralización desde los ayuntamientos, corresponsables de los resultados a partir de sus competencia, hacia los centros y municipios. Las políticas que ejercen una vigilancia y control coercitivo de un currículo detallado, basado en estándares de rendimiento, evidencian una falta de confianza en el profesorado, cercenando así su capacidad de decisión y autonomía profesional (Muñoz, 2017; Torres, 2014).

En 2012, coincidiendo con el Año Europeo del Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional, se llevó a efecto el proyecto “Abuelo/Abuela, apórtanos a la escuela tu saber” en tres escuelas catalanas con el objetivo de destacar la valiosa aportación de las personas mayores a los ámbitos de la vida. En la *Escuela Les Acàcies*, el alumnado del tercer ciclo ha diseñado un blog en el que comparten remedios naturales de la abuela de un niño, mientras que en la Escuela Pere IV, un abuelo impartió una charla sobre alimentación saludable y entre todos diseñaron una pirámide de alimentos a partir de su clasificación (Arqués, 2013). Corren tiempos de incertidumbre debido a las desigualdades, que crecen en todos los sectores de dominación. Se impone la necesidad de analizar los contenidos del currículo oficial que no hacen sino afianzar categorías que reproducen el pensamiento hegemónico (Herrero y Rodríguez, 2017). La Asociación Solidaria Blau Magenta ha colaborado con el alumnado del segundo curso de Primaria del centro Frederic Mistral Tècnic Eulàlia (Barcelona) en un proyecto de intercambio cultural. La responsable de la asociación les explicó la realidad de los niños en la India y les presentó unos cuentos y dibujos que éstos habían preparado para ellos. El alumnado de la escuela seleccionó los dibujos, completaron los cuentos en su versión definitiva; el profesorado los digitalizó, los subió al blog e hizo copias para los niños de la India. La experiencia terminó con una exposición de ejemplares y la visita de las familias (Bär y Arribas, 2017).

El segundo bloque de experiencias pedagógicas halla sus raíces en la pedagogía de la inclusión y la cooperación, dos conceptos condensados en la filosofía de que todos los niños y niñas deben compartir el mismo espacio durante el horario escolar, donde la diversidad convive con la equidad, en tanto en cuanto cada uno necesita un trato diferente según el ritmo de aprendizaje. Un currículum común para todos nada tiene que ver, en efecto, con la idea de que sea cerrado, uniforme, prescriptivo e igual para todos (Carbonell, 2015). Uno de los proyectos que mejor ha contribuido a la gestión de la autonomía pedagógica hacia el desarrollo de prácticas inclusivas fue el denominado *Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development*. Dio sus primeros pasos en noviembre de 2011, con la implicación de dos ciclos de investigación-acción colaborativa, formados por equipos de profesores e investigadores universitarios en tres países, a saber, España, Portugal y Reino Unido. Los objetivos de esta experiencia fueron incorporar las voces del alumnado en la clase para fomentar el desarrollo de prácticas inclusivas, apoyar al profesorado para responder a las necesidades del alumnado y utilizar las opiniones vertidas por niños y niñas para optimizar las prácticas del aula. El proyecto dio cuenta y razón de tres conclusiones (Messiou et al., 2014):

1. Las opiniones de los estudiantes favorecen la forma en que se organiza el aprendizaje escolar. Los maestros han de aprender a comprometerse con tales opiniones y considerar las repuestas que desafían su manera de enseñar.
2. Participar en discusiones profesionales y confrontar diferentes puntos de vista actúa como un estímulo potente para generar nuevo pensamiento. Este, a su vez, puede promover nuevos enfoques en la práctica a fin de que la manera de enseñar sea más inclusiva.

3. Es necesaria la colaboración entre los profesores para respaldar la introducción de nuevas formas de docencia, lo cual requiere flexibilidad en la organización y apoyo mutuo. El objetivo no es otro que fomentar las habilidades de comunicación e interpersonales de los maestros a fin de escuchar activamente las voces del alumnado e incorporar sus aportaciones en la práctica.

El *Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (CA/AC)*, cuyo fin es ofrecer formación y asesoramiento al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para enseñar al alumnado a trabajar en grupo, fue el resultado de un Proyecto I+D de la Universidad de Vic, aprobado en 2010. Integra tres ámbitos de actuación: el ámbito A (cohesión) está formado por actuaciones que optimizan las condiciones necesarias para que la actitud del alumnado hacia el trabajo en equipo sea favorable; el ámbito B (trabajo en grupo como recurso para aprender), por la utilización progresiva de estructuras o formas de organización cooperativas, y el ámbito C (trabajo en grupo como contenido) enseña al alumnado a regular la dinámica del grupo. El éxito de tal programa estribó en la doble vertiente formativa del proceso: a nivel individual, el profesorado aplicó progresivamente el programa con la consiguiente toma de confianza y seguridad, y a nivel de centro, mientras que un grupo de maestros generalizaba las acciones del programa, otro se iniciaba en el desarrollo del mismo (Pujolàs y Lago, 2012).

Este proyecto ha extendido sus raíces y prolongado su periplo en el CEIP Samaniego de Tolosa (Guipúzcoa) y en el Centro de Innovación Educativa Berritzegune de Lasarte-Oria, pues querían adaptarse a los nuevos retos de la enseñanza. En primer lugar, se acordaron las estructuras organizativas, con una coordinación bidireccional, de arriba abajo, de ida y vuelta, de suerte que todos los niveles (nivel, ciclo, etapa, comisión pedagógica y Claustro) recibían información constante. Los resultados ponen

en evidencia que la formación entre iguales es la más efectiva, pequeños pasos seguros impregnan más solidez que otros grandes más desequilibrante, y el necesario compromiso con centros vinculantes que deseen aplicar el programa de manera experimental (Herrero, Lezea, Sanz y Arakama, 2017).

A partir de la fusión entre el aprendizaje cooperativo y la *flipped classroom*, surge un enfoque reconstructivo-empoderador (REM) para trabajar la educación para la paz. Por *coaching educativo* se entiende un enfoque integrador que trata de liberar el máximo potencial del alumnado a fin de optimizar su rendimiento y ayudarlo a aprender (Whitmore, 2009). Este autor participó en el modelo GROW, que consta de cuatro pasos:

-*Goal* (meta): Definir un objetivo realista, específico, posible a largo o corto plazo.

-*Reality* (Realidad): Identificar las fortalezas y debilidades, amenazas y oportunidades del centro.

-*Options* (Opciones): sondear las alternativas de acción posibles.

-*Way forward* (Acciones): Definir qué se hará, cómo, cuándo y dónde.

Una de las profesoras empleó la metodología *flipped classroom*, según la cual, el alumnado estudia la teoría en casa, conforme a su ritmo y horario más adecuado, y el tiempo de clase se destina a poner en común lo que se ha aprendido mediante dinámicas de grupo, debates y reflexiones en grupo. De este modo, se diversifican los recursos: mapas conceptuales interactivos, vídeos, blogs, *podcasts*, entre otros (Herrero y Segarra, 2017).

Las siglas *CREA* (*Community of Research on Excellence for All*) se identifican con un Instituto Interdisciplinario de Sociología Comprometida, que nació hace 26 años en la Universidad de Barcelona. Fundada por Jesús Gómez y Ramón Flecha en 1991, ha sido dirigido por Marta Soler durante los últimos diez años. Su sello distintivo es el

diálogo abierto entre sociólogos y la promoción del diálogo dentro de las comunidades de desigualdad inminente con las que se trabajan. El objetivo es superar el fracaso escolar a través de una educación de calidad que asegure el éxito a todos (Carbonell, 2015; Fernández, 2015; Soler-Gallart, 2017).

Bajo este prisma surgió una experiencia en el CEIP Maestra Caridad Ruiz, de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz), situado en una zona rural de bajo nivel sociocultural. Allá, en el curso 2003/2004, coincidiendo con la incorporación de un nuevo equipo directivo y con este, de un nuevo proyecto, el equipo docente llevó a cabo un diagnóstico inicial del contexto sociocultural y económico, constatando así una elevada tasa de absentismo escolar, la baja participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos y la valoración negativa del colegio por parte de los habitantes. A lo largo de estos once años se han convertido en una Comunidad de Aprendizaje, a partir de los siguientes cambios: un plan curricular de apoyo al enriquecimiento cognitivo, la adaptación de las programaciones a las características del alumnado, un programa de igualdad adaptado al contexto, la conversión en centro TIC y la formación de adultos. Tanto las evaluaciones internas como las externas indican que ha mejorado el rendimiento educativo de los escolares (Castro y Buitrago, 2016).

El CEIP «Vicente Aleixandre» es un caso singular en las comunidades de aprendizaje. Situado en Ceuta, este centro pequeño escolariza a un alumnado de diversa procedencia, ya que se encuentra en una barriada representada por una riqueza cultural, social y económica, de modo que la mitad de los escolares son musulmanes y la otra mitad, cristiana. En el curso 2010-2011, el equipo se propuso como objetivo convertirse en comunidad de aprendizaje. Este proyecto empezó a andar con una fase de Sensibilización, en la que el Claustro participó en una semana intensiva de formación (30 horas) para debatir las cuestiones que preocupaban a la comunidad educativa. En la

segunda fase, Sueño, el Claustro, las familias, el alumnado y los vecinos de la barriada debatieron en diferentes asambleas las características de un colegio ideal para los escolares. En el ámbito de la autonomía curricular, el alumnado se integró en pequeños grupos, de cuatro o cinco miembros, para desarrollar una actividad del currículo. Otra de las propuestas fue el cultivo de un huerto ecológico entre todos, las familias, las Asociaciones de Vecinos y los escolares. Cabe destacar el Programa MUS-E, promovido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que fomenta la educación en valores a través de talleres de teatro y danza, y culmina con una representación teatral entre padres e hijos (Lorente, 2015).

El CP Fernando de los Ríos, en Burjassot (Valencia), un centro de acción educativa singular o de difícil desempeño, se convirtió en una comunidad de aprendizaje con el fin de mejorar la educación del alumnado gitano. Inmersos en el el Plan de Absentismo del Ayuntamiento de Burjassot, el equipo de maestros/as adquieren formación en nuevas metodologías y tecnologías educativas. No obstante, decidieron dar un paso al frente y acometer actuaciones que mejoran el aprendizaje de los/las alumnos/as. Uno de los pilares en los que se cimenta la comunidad de aprendizaje es la formación; de ahí que el propio centro organizara cursos para que las familias participasen como voluntarias en los grupos interactivos, formados por cinco o seis alumnos. A través de tales grupos se refuerza el aprendizaje entre iguales, sin discriminación alguna. Las actividades, programadas por el tutor/la tutora, son supervisadas por un miembros de la familia, que ha recibido la formación. Muchos son los beneficios que comportan esta experiencia: la inclusión, la convivencia, el fomento de las interacciones, el éxito académico y la solidaridad (Bondía, 2015).

El tercer bloque de experiencias se fundamenta en la *pedagogía sistémica*, un método educativo que bebe del paradigma sistémico-fenomenológico. Esta perspectiva

se desarrolló merced a los estudios del pedagogo y filósofo alemán, Bert Hellinger y, por más señas, creador de las constelaciones familiares, o terapia que defiende a ultranza determinadas leyes u órdenes que refuerzan los vínculos emocionales y frenan el desorden de los sistemas (Hellinger, 2011). Este enfoque sistémico integra contenidos curriculares, de suerte que estén relacionados entre sí a partir de los vínculos que pueden surgir entre las teorías, conceptos y contenidos. La pedagogía sistémica brinda la oportunidad de conversar con el contexto en que se halla cada aula, tomar conciencia de las posibilidades y aprovechar las oportunidades que surjan. No se ha de pasar por alto que tanto el aula como el centro son espacios relacionales donde convergen circunstancias varias. El objetivo que subyace es observar lo que existe alrededor, adoptar una actitud respetuosa y actuar en consecuencia (Parellada, 2006; Traveset, 2013).

La primera experiencia de este bloque viene de la mano de una tutora de 3º de Educación Primaria, que trabaja en el CEIP Nazaret de Cangas de Morrazo (Pontevedra) e incorporó la pedagogía sistémica en su labor tutorial. A raíz de la insatisfacción que sentía cuando las entrevistas con las familias no habían logrado el objetivo que ella anhelaba, empezó a construir un espacio de interacción y crecimiento entre el alumnado y la familia. Tres son las conclusiones derivadas de esta propuesta: la aceptación del contexto en el que trabajamos, la inclusión y la concepción del aula como un tejido de interacciones entre personas y experiencias de los cuales se aprenden (González, 2014).

En el CEIP Jerónimo Blancas y Tomás (Zaragoza), un maestro pone en práctica la pedagogía sistémica cada curso para recibir a su nuevo grupo de alumnos. A través de un ejercicio introspectivo y del diálogo, educa la mirada, la actitud y las expectativas de los niños y las niñas en un entorno sociocultural nada fácil. En la asamblea se exponen

los miedos, las dudas y las preocupaciones, centrando la atención en la solución; se valora el esfuerzo y los logros individuales, se trabaja el equilibrio entre los aspectos emocionales, cognitivos y sociales, escuchando música y realizando ejercicios artísticos (Ballarín, 2014).

Ser, pensar, sentir y hacer representan las cuatro aristas del prisma sistémico, que aboga por tener en cuenta el contexto social y cultural en que nos desarrollamos. A partir del desarrollo de las competencias, que promueven el conocimiento de uno mismo y, por ende, la capacidad de interpretar y cambiar el mundo, el paradigma sistémico cree en el pensamiento integrador, el desarrollo de un pensamiento divergente que responde a las necesidades de un mundo en constante cambio (Navarro, Planells, Minarikova, Nicolau y Sala, 2017; Traveset, 2015).

En el CEIP El Espartidero, de Zaragoza, dos maestras, una de Educación Infantil y otra de Audición y Lenguaje, diseñaron un proyecto impregnado de la pedagogía sistémica debido a la inquietud palpable que demostró el alumnado del último ciclo de Educación Infantil en junio, ante el comienzo de una nueva etapa en Educación Primaria. La primera actividad giró en torno a una asamblea, en la que los niños y niñas reflexionaron en equipo sobre cuestiones varias: ¿Qué actividades hemos hecho en equipo? ¿Qué nos gusta de nuestra personalidad? Tras un proceso de reflexión conjunta, escribieron las respuestas en distintas tarjetas y confeccionaron un mural. En la segunda actividad, se respondió a dos cuestiones: ¿Qué necesitarán en Educación Primaria? ¿Qué dejan en Educación Infantil? Cada niño y cada niña escogió una tarjeta del mural, la leyó en voz alta y entre todos decidieron si se quedaba en el mural de Infantil o se introducía en una mochila de Educación Primaria (Frías y Asorey, 2012).

El Martinet es un centro público, sito en la población de Ripollet, una zona de Barcelona que se ha visto inmersa en cambios notables debido a la llegada de familias

procedentes de África, Europa del Este y Latinoamérica. Los ejes del proyecto pedagógico pivotan sobre la noción del aprendizaje asociado al bienestar social, físico, cognitivo y emocional del alumnado, visto como una comunidad donde todos los agentes tengan su espacio y su reconocimiento (familias, maestros, vecinos, niños...). En lo tocante al ámbito curricular, los recursos son poco estructurados, con cualidades naturales y abiertos a posibilidades de intervención. El espacio de Educación Primaria está dividido en zonas de acción, juego e investigación. Dentro de su horario cabe señalar cuatro momentos: un tiempo de juego libre, otro para el diálogo extranjero entre iguales, otro para sistematizar nociones de lectura, escritura y matemáticas y el último, un tiempo dedicado al juego cooperativo (Navarro y Esteban, 2016).

El cuarto conjunto de experiencias se cimienta en el *trabajo por proyectos*, una dinámica alternativa al enfoque curricular tradicional, basada en unos principios pedagógicos fundamentados, coherentes y sólidos, derivados de diferentes fuentes y perspectivas. Esta hibridación de fundamentos en los que se sustenta son los siguientes: el aprendizaje significativo, la globalización, el enfoque cooperativo, la investigación sobre la práctica y las perspectivas crítica y comunitaria (Díez, 2002; Pozuelos, 2007). Es un modelo alternativo de articular los conocimientos escolares con mayores posibilidades prácticas, se basa en el establecimiento de relaciones entre diferentes áreas de conocimiento, con la finalidad de abordar una cuestión o resolver un problema a través de un aprendizaje globalizado y significativo (Hernández y Ventura, 2008).

El Colegio Isabel de Villena, de Esplugues de Llobregat (Barcelona), cuenta en su haber con una larga tradición en el trabajo por proyectos. En el segundo trimestre del curso 2013-14, se llevó a cabo un proyecto sobre la historia del centro con motivo del 75º aniversario de su fundación. El alumnado de Educación Primaria se abstraigo en los recuerdos y se preguntó por el aspecto físico: ¿Cómo ha cambiado esta escuela? Tras

anotar lo que ellos querían saber sobre el tema, empezó la investigación. Recurrieron a diferentes fuentes de información; a los documentos antiguos, para conocer la situación sociopolítica de la posguerra y a los recuerdos de los exalumnos. Luego crearon diversos murales como medio de difusión y un encuentro con las familias para añorar tiempos pasados (Balcells, 2014).

El Colegio Rural Agrupado La Sabina, de Villafranca de Ebro (Zaragoza), educa a niños/as de cinco pueblos. A comienzos del curso 2012-2013 se detectaron ciertas dificultades en la convivencia de Primero y Segundo, lo cual motivó el proyecto *Estamos Rodando*. El primer paso fue la aprobación de los estatutos y la creación del logo de la productora para luego elaborar un guion entre todos. El argumento del cortometraje, *Ballying*, versa sobre una historia de acoso escolar. Los personajes de esta producción no hablan, sino manifiestan sus sentimientos a través de gestos. Para dar a conocer el proyecto, el equipo docente creó un blog en *WordPress* y abrieron una cuenta en *Twitter* a fin de entablar amistad con otros compañeros interesados en la innovación (Rodríguez y Sardino, 2017).

La Escuela La Mitjana, en Lleida, fue creada en 2008 con el propósito de ofertar plazas escolares a los barrios crecientes de la población. Desde su nacimiento, han contado con un amplio margen de autonomía pedagógica para trabajar por proyectos, incidiendo en la vertiente significativa de los conocimientos, en la perentoria necesidad de partir de cuestiones relevantes y en la autonomía del aprendizaje. En el ámbito de la gestión pedagógica, el equipo docente adoptó tres medidas. La primera fue diseñar un resumen de los documentos del centro, que recogió aspectos sobre el modo en que se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva curricular integrada. La segunda, orientada a la gestión del tiempo, consistió en acordar una sesión cada tres semanas, en la que se comparten dudas e impresiones sobre los proyectos que se llevan

a cabo en el aula, y la tercera, en reservar un espacio en el horario lectivo para coordinar las actividades de cada proyecto (Peroy, 2017).

Mención aparte merece un proyecto planetario, realizado en una escuela bilingüe sita en Londres, con un grupo de 22 alumnos/as de 5º de Educación Primaria. La elección del trabajo por proyectos obedece al deseo de pasar de una metodología tradicional a otra innovadora. La distancia entre el Sol y la Tierra es la principal duda que inquieta al alumnado, a partir de la cual deciden investigar. De forma autónoma, consultan libros, documentales, anotan ideas y elaboran la suyas con relación al universo. Se organizaron en grupos para construir una cúpula planetaria con polígonos de cartón, donde situaron y representaron ciertas constelaciones. Escribieron asimismo sus cuentos sobre el cielo, y los subieron al blog, en el que cada alumno ha narrado cómo han evolucionado sus ideas sobre el tema (Peguera y Aguilar, 2017).

El Colegio San Isidro Labrador, sito en la localidad El Villar (Córdoba), cuenta en su haber con una tradición innovadora en blogs de aula, periódicos escolares y uso de herramientas digitales. El Centro de Profesorado (CEP) de Córdoba organizó un curso sobre el trabajo por proyectos en dicho centro, que supuso un acicate para que el profesorado, ilusionado, dejase atrás la retórica del libro de texto. El proyecto “Haz de tu alimentación tu mejor medicina” se llevó a cabo con el grupo del tercer ciclo de Educación Primaria. Cinco son los objetivos que dirigieron esta experiencia:

- Desarrollar hábitos saludables de alimentación.
- Promover el ejercicio.
- Conocer los alimentos adecuados para el organismo.
- Localizar los lugares del entorno propicios para realizar ejercicio físico.

El proceso de investigación surgió a partir de una red de preguntas, por ejemplo: ¿De dónde proceden los productos naturales? ¿Qué es una alimentación saludable? ¿Y un

huerto ecológico? Con el fin de dar respuesta a estas y otras cuestiones, el alumnado recurrió a recursos varios, como entrevistas, fuentes bibliográficas y búsquedas en Internet. El proceso creativo incluyó la escritura de un libro de recetas de cocina, poesías y la pintura de bodegones. Una de las actividades más interesantes para el alumnado fue el cultivo de un huerto ecológico, en la que también se profundizó en el conocimiento del ciclo de agua (Pozuelos, García Prieto y Gracia, 2017).

El CEIP Virgen del Rosario, en Torrent (Valencia), educa a niños/as de diversas nacionalidades y minorías étnicas, que comparten una visión estereotipada del papel femenino en la sociedad actual. Ello significó que el tema del proyecto fuese Gloria Fuertes, una autora excelsa en la literatura infantil. La lluvia de ideas previas puso de manifiesto el desconocimiento del alumnado sobre tal autora. Las actividades de inicio incluyeron la lectura de textos en voz alta, la comprensión escrita y la expresión oral. En lo concerniente a las actividades de desarrollo, se preparó una obra teatral todos los viernes del curso para ser representada en junio. Otra actividad interesante es la lectura de fábulas de la autora, que permitió un conocimiento exhaustivo del mundo animal (Marín y Arbona, 2017).

El CEIP Tres Carabelas, en Huelva, está ubicado en un contexto sociocultural desfavorecido, donde hay diferencias palpables entre el ámbito escolar y familiar. La experiencia se originó debido a la poca motivación y escasa participación del alumnado de Primaria en el aula. El Claustro se reunió para debatir distintas propuestas y, tras una votación, decidieron que el proyecto iba a girar en torno al “Centro de la Tierra”. Se confeccionó una red de preguntas en función de los intereses de los niños: ¿cuáles son las capas de la Tierra?, ¿qué temperatura hace?, ¿cuándo se descubrió el fuego? Entre todos construyeron una cueva de papel continuo en la entrada del centro, donde el grupo reprodujo el modo en que cazaban y recolectaban los neandertales. Leyeron *Viaje al*

centro de la Tierra a fin de establecer conexiones entre el argumento y el bagaje adquirido (Ortega, Botello, Mesa y Torres, 2015).

El quinto bloque de experiencias guarda una relación estrecha con la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Gardner (2016) entiende la inteligencia como la capacidad de todo ser humano para resolver problemas o crear productos de valor en uno o más entornos culturales. Para desarrollar su estudio, que culminó en el año 1983, se sumergió en la evolución de la especie humana y ahondó en la mente tanto de personas prodigiosas como de otras con discapacidad a fin de comprobar cómo se organizaba el cerebro. Ocho son las inteligencias que identificó: lingüística (capacidad exhibida por los poetas), lógico-matemática (capacidad científica), espacial (crear un modelo mental del espacio y poder obrar en él), musical, corporal-cinética (capacidad de resolver problemas utilizando partes del cuerpo), interpersonal (entender a los demás), intrapersonal (formarse un juicio veraz de uno mismo y desenvolverse en la vida a partir del mismo) y naturalista (Carbonell, 2015; Gardner, 2011).

El Colegio Cardenal Spínola, ubicado en Huelva, se halla inmerso en un proceso de cambio, en el que se apuesta por el trabajo de investigación mediante las inteligencias múltiples. El aprendizaje cooperativo y la autonomía son los dos pilares que sostienen este enfoque. El equipo docente diseñó un cuadro que establecía una conexión entre las inteligencias múltiples y las actividades interdisciplinares planteadas para desarrollar el tema del proyecto “El entorno y su conservación”. Por ejemplo: para trabajar la inteligencia lingüística, cada niño/a se ponía en la piel de un/una cartógrafo/a que confecciona mapas de Huelva para los extranjeros y debía contar su experiencia en veinte líneas como mínimo (Reyes y De las Heras, 2015).

El Centro de Enseñanza Superior en Ciencias de la Educación Don Bosco, en Madrid, diseñó la estrategia didáctica 5GTIM, formado por cinco técnicas que

estimulan las inteligencias múltiples. Las primeras se llaman centrales, pues ofrecen caminos de pensamiento para que el alumnado trabaje con diferentes tipos de contenidos; las segundas, de estimulación, abordan los contenidos impulsando la curiosidad y el interés; las terceras, de profundización, aportan madurez sobre el tema; las cuartas, de activación específica, brindan la oportunidad de ejercitar una inteligencia en concreto, y las quintas, integradoras, movilizan las inteligencias múltiples para trabajar de manera sistémica y globalizada. Este modelo está siendo utilizado en más de 350 centros educativos (Escamilla, 2015).

El Colegio Montserrat, en Barcelona, lleva trabajando la estimulación temprana desde 1994. La directora, junto al equipo directivo, viajó a Harvard con el propósito de adquirir conocimientos sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples, y luego las incorporó en el Proyecto Educativo del Centro. Se rediseñaron las programaciones, se desarrollaron nuevos proyectos y se cambiaron las aulas. El desafío no era otro que adaptar las inteligencias múltiples a las características del alumnado desde la más temprana edad (Rosselló, 2008).

En el CEIP Manuel Bartolomé Cossío, en Madrid, trabaja un equipo docente comprometido con el desarrollo curricular a través de las inteligencias múltiples. El factor innovador viene de la mano de la Caja de Herramientas de David Lazear, un recurso intuitivo que incorpora una serie de operaciones para desarrollar las diferentes habilidades citadas. Tomando en consideración este recurso, plantearon una yincana con ocho pruebas, una por inteligencia (incluye la inteligencia naturalista) a fin de abordar el proyecto “Medios de transporte: movilidad sostenible”. La inteligencia visual espacial se potenció mediante la construcción de medios de transporte con neumáticos, cartón y telas. El resultado fue fotografiado desde arriba con un *IPad*. La inteligencia matemática se puso en práctica cuando el alumnado midió las distancias que efectuaron los aviones

de papel que ellos mismos construyeron. Luego elaboraron una tabla de logros en una hoja de cálculo (Equipo docente del CEIP Manuel Bartolomé Cossío, 2015).

El Colegio Abad Sola, en Gandía, fusionó la teoría de las Inteligencias Múltiples con las asignaturas de Inglés y Conocimiento del medio. A modo de introducción, se le explicó al alumnado las características que reunían cada una de las ocho inteligencias. Acto continuo, la profesora ayudó a los alumnos a elaborar un test con diferentes ítems para cada inteligencia. La puntuación, de 1 a 5, indicaba el grado de similitud con respecto a la personalidad y la realidad personal del/de la niño/a. Fue necesaria la colaboración de ocho voluntarios, que destacaran en un tipo concreto de inteligencia, para programar una o varias actividades sobre esa área. Como botón de muestra, la inteligencia lógico-matemática se desarrolló mediante la realización de una encuesta a los compañeros de aula. Las preguntas versaban sobre la profesión de los padres y el sector ecocómico correspondiente (primario, secundario o terciario) (Bertolín, 2016).

La Tabla 7 recoge las diferentes formas de gestionar la autonomía pedagógica en la práctica, bajo la denominación de “*pedagogías innovadoras*”, ya analizadas en los bloques de experiencias.

Tabla 7. Pedagogías innovadoras, principios que las sustentan y aportaciones derivadas de las experiencias (Fuente: Elaboración propia).

Pedagogía innovadora	Principios	Aportaciones de las experiencias
Pedagogía crítica	<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizaje dialógico entre educador y educando. -La educación es el vehículo entre el conocimiento y la acción en un contexto más justo. 	<ul style="list-style-type: none"> -La fusión entre la vida y la escuela. -Reflexión la posición individual de cada uno en la sociedad. -Desarrollo de la conciencia crítica hacia la justicia social.

Pedagogía inclusiva y del trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> -La diversidad y la equidad. -Las necesidades, los intereses y las voces del alumnado cobran protagonismo. -Es el pilar de la autonomía pedagógica, pues atiende a las características de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -La formación entre iguales resulta efectiva. -Desarrolla el potencial de cada alumno. -Promueve las dinámicas de grupo, debates y las reflexiones.
Pedagogía sistémica	<ul style="list-style-type: none"> -El refuerzo de los vínculos emocionales entre miembros de la comunidad de aprendizaje. -La toma de conciencia de las posibilidades del contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> -El aula es un tejido de interacciones entre personas y experiencias. - Prioriza el bienestar social, físico, cognitivo y emocional del alumnado.
Pedagogía del currículum integrado	<p>Trabajo por proyectos: el aprendizaje significativo, la globalización, el enfoque cooperativo, la investigación sobre la práctica y las perspectivas crítica y comunitaria</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La relación entre diferentes áreas para abordar un problema en todas sus vertientes. -Utilización de diferentes recursos para ofrecer respuestas propias.
Pedagogía de las Inteligencias Múltiples	<ul style="list-style-type: none"> -Su aplicación en la práctica es posible. Las inteligencias guardan relación con las áreas curriculares. -Se pueden estimular las inteligencias múltiples desde temprana edad. 	<ul style="list-style-type: none"> -La conexión entre las inteligencias múltiples y los proyectos interdisciplinarios se producen a través de diferentes técnicas, estrategias y actividades.

4.3. Legislación sobre la autonomía escolar en Bélgica

Bélgica es un estado federal, esto es, está formado por la asociación de varios estados que otorgan parte de la soberanía a la Federación, que asume los asuntos externos de tal soberanía, por ejemplo, las relaciones internacionales (De Puelles, 2017). El federalismo allana el camino para la descentralización, que conlleva el traspaso de competencias desde el poder central a las comunidades, garantiza la democracia, el bien público y la igualdad (Popkewitz, 2000; Rizvi y Lingard, 2013).

El artículo 17 de la Constitución de 1831 declara la libertad de enseñanza en Bélgica (Gouvernement de la Belgique, 2019). El artículo 2 de la Ley de 29 de mayo de 1959 establece que el Poder Organizador es la autoridad pública o persona moral que asume la responsabilidad de organizar las escuelas subvencionadas por la Comunidad Francesa. El artículo 6 subraya que cada autoridad organizadora puede conceder libertad pedagógica, bien a la red en su conjunto, bien a cada centro particular, para fijar sus horarios, desarrollar sus programas y certificar el nivel de estudios. Cada poder organizador es libre en cuanto a los métodos didácticos (Législation de la Belgique, 2019). El Pacto Escolar de 1959 se aplica en todos los niveles educativos, subrayando la libertad de los centros en lo tocante a los programas educativos, horarios, métodos y el derecho a expedir sus títulos certificativos (Defosse, 2005). Bélgica se divide en tres regiones: flamenca, valona y Bruselas; y, a su vez, en tres comunidades lingüísticas, flamenca, francesa y alemana. Desde 1989, cada comunidad cuenta con autonomía en lo concerniente al sistema educativo, salvo dos aspectos de competencia estatal: el principio y el final de la escolaridad obligatoria, además de los requisitos mínimos para otorgar diplomas (Gairín, 2005).

Las escuelas de la comunidad flamenca disponen de una gran autonomía escolar para definir los criterios de evaluación que conducen a la certificación de los estudios. No existe, por tanto, un examen nacional al final de la Educación Primaria. A nivel gubernamental, el Departamento de Educación y Formación coordina el desarrollo y la evaluación de las políticas educativas. En las escuelas de la comunidad valona, en cambio, existen exámenes nacionales al final de la etapa de Educación Primaria. Se delega en el gobierno la responsabilidad de establecer los estándares curriculares del sistema educativo. Sin embargo, este se organiza en forma de redes, según el tipo de financiación y administración, reguladas por un organismo que concede autonomía pedagógica y supervisa el proceso de enseñanza (OECD, 2016; OECD, 2019).

Tres son las redes que coexisten en la parte francófona de Bélgica: una de la Comunidad Francesa, formada por aquellas escuelas dependientes de los ministros gubernamentales con competencias en materia educativa, unidas por una coherencia en lo referente a la identidad del proyecto educativo y pedagógico; otra red oficial subvencionada, que comprende los centros organizados por organismos públicos, tales como las ciudades o comunas, las provincias y la Comisión Comunal Francesa en Bruselas, y la última, la red libre subvencionada, que agrupa las escuelas financiadas por organizaciones privadas, confesionales y no confesionales (Beckers, 2008).

Las redes escolares están gobernadas por un conjunto de poderes organizadores, integrados en una estructura federal, que representa una determinada política y brinda a los centros apoyos administrativos, jurídicos y pedagógicos. Según las características del Proyecto Educativo, el poder organizador corresponde a un centro (en el caso de las instituciones católicas) o a un conjunto de centros (en el caso de la enseñanza subvencionada) (Tardif y Lessard, 2005).

La autonomía escolar se gestiona mediante le Décret Missions, del 24 de junio de 1997, actualizado el 9 de octubre de 2018 (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019a). El artículo 6 destaca los objetivos prioritarios del sistema educativo: promover la confianza en sí mismo del alumnado, facilitar la adquisición de las competencias, enseñar valores democráticos y asegurar la emancipación social de los alumnos. El Capítulo 7 aborda la diferencia entre los tres tipos de proyectos. En el primer nivel se sitúa el Proyecto Educativo, en el cual cada Poder Organizador define sus valores y opciones sociales, tomando como referencia los objetivos prioritarios citados. El Poder Organizador concreta los objetivos pedagógicos y las posibilidades metodológicas en el segundo nivel, el Proyecto Pedagógico. Una vez aprobados ambos proyectos por la Administración, el equipo educativo de cada centro, en colaboración con un Consejo Educativo.

4.3.1. La pedagogía de Célestin Freinet

Muchas de las innovaciones actuales hallan sus raíces en los cambios que Célestin Freinet (1896-1966) introdujo en la escuela, hace más de noventa años. Cambios que se sustentan en cuatro principios básicos:

-La perspectiva constructivista del aprendizaje: Las teorías que confluyen en este concepto (Ausubel, 2002; Coll, 1997; Delval, 2000), consideran al alumnado como aprendices activos, que acceden a la información proporcionada por el medio, la interpretan y establecen una red de significados con los datos asimilados en esquemas previos de conocimiento.

-El enfoque cooperativo: Defiende que el aprendizaje significativo se produce gracias a la participación activa y la relación de diferentes niños en un aula, independientemente

de sus características, lo cual promueve una educación inclusiva (Ainscow, 2004; Pujolàs, 2009). En esencia, los escolares trabajan juntos y se responsabilizan tanto de sus aprendizajes como de las interacciones que los promueven (Dumont, Istance y Benavides, 2019).

-El currículum integrado: Dewey (2004) afirmaba que el aprendizaje trasciende las paredes de la escuela, continua fuera de estas y debe relacionarse con la vida social. La integración del currículum se centra en la vida misma, entiende el aprendizaje como la integración de conocimientos y experiencias a fin de ampliar la comprensión del mundo, construir significados y aplicarlos a la resolución de problemas (Beane, 2005).

-La investigación como base de la enseñanza y el aprendizaje: Corresponde a los docentes investigar y desarrollar el currículum que se pone en práctica (Stenhouse, 2007). Apple y Beane (2005) sostenían que, en las escuelas democráticas, los profesores investigaban sobre sus propias prácticas, lo cual generaba un conocimiento de interés para mejorar sus futuras intervenciones. De igual modo, sucede cuando el alumnado se involucra en proyectos en los que buscan respuestas, a partir de diversos recursos, para crear productos creativos y originales. Esta competencia facilita el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior (Anderson, Krathwohl y Bloom, 2001).

Estos cuatro principios constituyen la base de la mayoría de las iniciativas innovadoras realizadas a instancias del profesorado (Barron y Darling-Hammond, 2008; Carbonell, 2014; Martínez-Celorrio, 2016; Pozuelos, Romero, García Prieto y Morcillo, 2010): el constructivismo (la conexión de los nuevos aprendizajes con los esquemas conceptuales ya asimilados), el enfoque cooperativo (la creación de relaciones entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje basadas en la aceptación y el compromiso), el currículum integrado (la interrelación de los diferentes contenidos para promover la mejor interpretación de la realidad) y el aprendizaje por investigación (la

adquisición significativa de conocimientos, procedimientos y actitudes a fin de comprender los problemas actuales).

Freinet ofrece al alumnado ejemplos de realizaciones cooperativas, como el periódico escolar o la correspondencia, y sitúa el trabajo cooperativo en cualquier espacio de la escuela, más allá de las cuatro paredes del aula (Freinet, 1978a). Critica los centros de interés de Ovide Decroly, porque conducen a la saturación del alumnado y desembocan en una enseñanza enciclopédica. Él prefiere hablar de complejos de interés, que vinculan los intereses sensibles de los niños a la libre expresión (Freinet, 1978b). La expresión libre permite saber en qué estado se encuentra cada niño/a, cómo se conocen sus motivaciones y cómo los maestros puede ayudarle a evolucionar (Sanvicente, 1979).

Lejos de las prácticas que giran en torno a los instrumentos rutinarios, la enseñanza tradicional de los temas o el uso del libro de texto, Freinet confía en los planes de trabajos del alumnado como herramienta fundamental para organizar las actividades a partir de sus intereses, un concepto que Alfieri había aplicado en el ámbito de la organización docente (Alfieri et al., 1976).

El movimiento pedagógico que pone en marcha Freinet se sitúa en las antípodas de la escuela convencional, que él denominaba escolástica y definía como el templo del formalismo. De ahí que defienda un método natural que favorezca el desarrollo de las facultades del ser humano y su equilibrio con el medio en que se encuentra (Resweber, 2017).

Una escuela Freinet es un espacio de investigación donde se integran las actividades individuales y colectivas para crear producciones. Esta pedagogía ha gozado de repercusión internacional; sobre todo en Italia, mediante el Movimiento de

Cooperacione Educativa (MCE), que ejerció una influencia notable en España durante la Transición (Carbonell, 2015).

El Movimiento de la Escuela Nueva se extiende por diferentes países y adquiere eco internacional en 1921, con la creación de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (Martínez-Celorrio, 2019).

Contrario a los postulados tradicionales, Freinet se une a otros autores, como John Dewey, William H. Kilpatrick, Ovide Decroly y Francisco Giner de los Ríos, en la búsqueda de prácticas democráticas que apuesten por la importancia y la significatividad de los aprendizajes para los alumnos (Torres, 2006).

Desde 1925 hasta 1939, Freinet circunscribe sus ideas y técnicas de trabajo a una red de funcionamiento cooperativo; este periodo es fecundo en encuentros pedagógicos, congresos sindicales, la prensa inherente a la red, la creación de revistas para niños y los talleres de producción de sus técnicas pedagógicas (Peyronie, 2001).

Freinet eliminó la tarima en la escuela donde trabajaba, que lo situaba en un plano superior con respecto al alumnado e introdujo la imprenta a fin de conservar el pensamiento infantil que impregnaban los textos libres, escritos por los niños y las niñas (González Montegaudó, 1988).

Asume, por tanto, que los centros educativos han de impregnarse del tejido social en que se encuentran para transformarlo. La práctica del texto libre sustituye a los manuales escolares. Esta idea, unida a la imprenta, llamó la atención de sus primeros seguidores, maestros que en 1927 se reunieron en el Congreso Syndical de la Federación de la enseñanza en Tours y fundaron la CEL (Cooperativa de la Enseñanza Laica), que conciben la teoría ligada a la práctica (Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular, 1979; Peyronie, 2016).

Los orígenes del movimiento Freinet se vinculan al método natural, basado en la idea de que el aprendizaje de la lectura corre parejas con el de la escritura (Jacomino y Rouvière, 2014). Para Freinet, cada niño/a es un ser humano que, impulsado por el principio de la vida, perfecciona sus habilidades, se procura mecanismos y herramientas para adaptarse al medio (Freinet, 1970).

4.3.2. La evolución del Movimiento Freinet: hacia una pedagogía crítica

En 1947, Freinet creó l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), una asociación de maestros y maestras comprometidos con sus ideas. Tiene como objetivos la investigación y la innovación pedagógica, la difusión de la pedagogía freinetiana, la experimentación de las técnicas pedagógicas en el aula y la edición de publicaciones como medio de divulgación. A partir de enero de 2018, adquiere la categoría de federación, a fin de que todos los profesionales que se identifiquen con esta pedagogía se unan a este movimiento de renovación (Boncourt y Mazurie, 2018; Laffitte, 2018).

El ICEM forma parte de FINEM (Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna), fundada en 1957. Esta asociación engloba movimientos nacionales de la pedagogía freinetiana, presentes en cincuenta países de Europa, África, Asia y América (Koerrenz, Blichmann y Engelmann, 2018).

Hay que esperar hasta mediados de los años 60 para que la cultura de Célestin Freinet resurja en el escenario educativo de España, tras haber sufrido la censura del régimen franquista, gracias al contacto que establecen los maestros españoles con sus compañeros de l'ICEM, en el que se intercambian materiales didácticos y publicaciones (Hernández y Gómez, 2016).

Las aportaciones de Freinet, que tienen como razón de ser el trabajo libre y creativo del alumnado, van calando en la educación por su impronta innovadora y lo acercan a los principios de las pedagogías emancipadoras (Lopes, 2015). En este sentido, coincide con Paulo Freire en la noción del proceso pedagógico como resultado del trabajo (Boleiz, 2015).

Paulo Freire subrayaba el diálogo entre educadores y educandos, como un encuentro entre seres humanos, influidos por el mundo. La comunicación conduce a la libertad como búsqueda constante y a la investigación para adoptar una percepción crítica de la realidad (Freire, 2003). El filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas propuso la teoría de los intereses cognitivos: técnico, práctico y emancipador. Identifica el interés emancipador con dos conceptos indisolubles: la autonomía y la responsabilidad. A su vez, la emancipación da lugar a las teorías críticas (Grundy, 1998; Habermas, 1986).

El interés emancipador busca una ciencia social crítica que ponga de manifiesto el modo en que el poder distorsiona los procesos sociales a través de las relaciones de dominación y coerción (Kemmis, 2008).

Las pedagogías críticas muestran su rechazo al discurso del sistema capitalista en las visiones autoritarias, neoconservadoras y neoliberales, que dan forma a los valores imperantes en el sistema educativo: el individualismo, la competitividad, el control ideológico, las evaluaciones estandarizadas (Carbonell, 2019). El capitalismo aborda desde una perspectiva económica asuntos políticos, como la educación, y los derivan al ámbito de las fuerzas del mercado (Fraser y Jaeggi, 2019).

La visión neoliberal de los cuasi mercados va acompañada de la política neoconservadora para regular los contenidos escolares mediante mecanismos de control como los currículos, los niveles de aprendizaje y los sistemas de evaluación a nivel nacional (Apple, 2002).

En este sentido, Apple (1991) destacó cómo los conocimientos técnicos mantienen el funcionamiento de la economía empresarial, que busca producir beneficios. Así, puede tolerarse los bajos niveles de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, como los hijos de las clases defavorecidas. Willis (2017) ilustra esta situación a través del estudio etnográfico que llevó a cabo en una escuela obrera de chicos en Inglaterra. Se desprende que la cultura obrera entra en conflicto con el carácter formal e institucional de la escuela, trasluciendo la lucha de clases en el seno de la sociedad.

Los profesores como intelectuales transformativos se oponen a las ideologías tecnocráticas que separan el diseño curricular del proceso de aplicación. Asimismo, son profesionales comprometidos con la educación crítica que se plantean cuestiones serias sobre los contenidos que enseñan, la metodología que utilizan y los objetivos que se plantean (Giroux, 1997).

Bajo este punto de vista, los profesores utilizan el método de la crítica a fin de evaluar sus prácticas de forma racional y reflexiva, a la luz del contexto concreto en que se llevan a cabo. Se trata de un proceso dialéctico y ético entre todos los miembros de la comunidad educativa del centro, comprometida con sus fines educativos, lo cual genera un conocimiento plural de la práctica docente (Carr, 2002).

Desde una perspectiva emancipadora, la autonomía se concibe como un proceso colectivo, entre todos los profesores del centro, que asumen de manera crítica la responsabilidad de la adaptación y el desarrollo del currículum, con el fin de transformar las condiciones sociales de la enseñanza (Contreras, 2011).

4.3.3. Freinet en la actualidad

La pedagogía de Freinet sigue vigente en la actualidad con especial protagonismo en la vida de las aulas. Actividades habituales, como utilizar el método global de lectoescritura y salir del centro para estudiar la naturaleza, forman parte de la cultura escolar y de muchas investigaciones derivadas de la aplicación de sus técnicas (Imbernón, 2017).

Las últimas investigaciones internacionales dan cuenta de cómo la pedagogía de Freinet forma parte de los procesos de innovación educativa.

En algunos centros, se ha creado un consejo o reunión semanal, en la que los alumnos debatían sobre actividades de ocio, planes de trabajo, textos para el diario de clase, cuestiones organizativas y conflictos en el aula (Janvier y Wustefeld, 2017).

La investigación del medio sigue las etapas de cualquier proceso empírico, en el que el alumnado construye su propio conocimiento sobre un tema de libre elección, relacionado con los complejos de interés, de modo que se trabajan la globalidad de otras materias (Santaella y Martínez, 2017a). En cuanto al texto libre se refiere, desempeña un papel importante en el conocimiento de las experiencias, las emociones y los intereses del alumnado como medio de libre expresión que favorece la autonomía tanto en la elección del tema como en la manera en que cada niño y niña lo lleva a cabo (Santaella y Martínez, 2017b).

La aportación más importante de Freinet a la pedagogía fue un conjunto de técnicas que favorecen el desarrollo de la capacidad creativa y la actividad del alumnado, a través de las cuáles se estudia la realidad desde una perspectiva crítica para transformar la sociedad. Se apoyan en cinco claves: el tanteo experimental, la educación por y para

el trabajo, la cooperación, la relevancia del ambiente escolar y la creación de materiales curriculares (Imbernón, 2010).

Las técnicas Freinet son herramientas flexibles al servicio del alumnado y del profesorado para facilitar el aprendizaje. Por tanto, encuentran en las nuevas tecnologías la vía idónea para enriquecer el conocimiento de ambos (Gertrúdix, 2019).

**BLOQUE
SEGUNDO**
**Diseño de
investigación**

CAPÍTULO 5

**Preguntas y objetivos
de la investigación**

5.1. Introducción

El enunciado del problema de investigación debe describir cómo la investigación cierra la brecha creada entre lo que se sabe y lo que debe conocerse para mejorar la educación (Newton, 2012). Un buen problema de investigación de tesis se basa en la teoría, tiene una base en la literatura conceptual, se relaciona con uno o más ámbitos académicos, es relevante y nuevo (no se ha investigado lo suficiente), se expresa de forma clara y genera preguntas de investigación (Anderson y Arsenault, 2005). La revisión de la literatura ha contribuido a concretar el tema de la investigación: la gestión de la autonomía pedagógica en los centros educativos. Se trata de un tema relevante y escasamente investigado, en tanto que la autonomía pedagógica se ha quedado en un discurso retórico. Es necesario avanzar en el conocimiento del tema y mejorar la comprensión del mismo.

5.2. Preguntas de la investigación

El problema de investigación se expresa en forma de una o varias preguntas, de las cuales se deduce la metodología más adecuada (Kerlinger y Bing Lee, 2000).

El artículo 5 de la Orden de 17 de marzo de 2015 establece que los centros cuentan con autonomía pedagógica para desarrollar y concretar el currículo a las necesidades del alumnado y a las características del contexto sociocultural. El interés de la tesis doctoral reside en conocer cómo los maestros y las maestras de Educación Primaria, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, adaptan el currículum en la práctica educativa.

Para ello, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué acciones llevan a cabo los maestros y las maestras de Educación Primaria en cada nivel de concreción curricular?

¿Qué proyectos se adoptan en los centros para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Con qué apoyos cuentan para gestionar su autonomía pedagógica?

¿Qué dificultades tienen?

¿Qué necesidades tienen para gestionar su autonomía?

5.3. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de Educación Primaria de la provincia de Huelva para concretar el currículum a las características del contexto sociocultural y a las necesidades del alumnado.

Como este propósito tiene un carácter amplio, se desgrana en objetivos específicos, que concretan las tareas a realizar y ofrecen respuestas a las preguntas de investigación (Buendía, Colás y Hernández, 1998):

Objetivo 1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de Educación Primaria en cada nivel de concreción curricular.

Objetivo 2. Analizar los proyectos que adoptan los centros para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo 3. Explicar los apoyos y las dificultades que influyen en la autonomía pedagógica.

Objetivo 4. Describir las necesidades de los maestros y las maestras para gestionar su autonomía.

Objetivo 5. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de las escuelas Freinet de Liège (Bélgica) para diseñar y desarrollar el currículum.

La Tabla 8 muestra la correspondencia entre las dimensiones, las categorías, las preguntas y los objetivos específicos de la investigación.

Tabla 8. Tabla de dimensiones, categorías, preguntas, contenidos y objetivos de la investigación.

La gestión de la autonomía pedagógica en los centros de la provincia de Huelva				
<i>Dimensiones</i>	<i>Categorías</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Contenido</i>	<i>Objetivos</i>
Currículum Básico (CB)	Opinión	-¿Qué opinión tienen los maestros y las maestras sobre los contenidos de la Educación Primaria que prescribe el currículum?	Opiniones de los maestros y las maestras sobre el contenido del CB con respecto a su ciclo.	Objetivo 1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en cada nivel de concreción curricular.
	Papel en la práctica educativa	-¿Qué papel desempeñan en sus prácticas: se desarrolla de manera técnica o es una referencia?	Papel del CB en la práctica educativa: una aplicación técnica o una referencia que se adapta.	
	Finalidad	-¿Con qué finalidad enseñan los contenidos los maestros y las maestras?	Finalidad al enseñar los contenidos del currículum en la práctica.	

Proyecto Educativo de Centro (PEC)	Coordinación	¿Qué grado de coordinación existe entre los maestros y las maestras en el diseño del PEC?	Coordinación de los maestros y las maestras en el diseño del PEC.	<p>Objetivo 1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en cada nivel de concreción curricular.</p> <p>Objetivo 2. Analizar los proyectos que adoptan los centros para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>
	Adaptación del Currículum Básico al contexto sociocultural del centro	<p>-¿Qué acciones se realizan para adaptar el Currículum Básico al contexto sociocultural del centro?</p> <p>-¿Cómo se adaptan los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación?</p>	Acciones que concretan el currículum a las características del contexto sociocultural del centro y los elementos curriculares que se adaptan.	
	Adaptación del Currículum Básico a las necesidades	<p>-¿Qué acciones se llevan a cabo para adaptar el currículum a las necesidades del alumnado?</p> <p>-¿Qué objetivos se plantean?</p> <p>¿Qué contenidos se enseñan? ¿Con</p>	Acciones que se llevan a cabo para concretar el currículum a las necesidades del alumnado y los elementos curriculares que implican.	<p>Objetivo 1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en cada nivel de concreción curricular.</p> <p>.</p>

Programación Didáctica	del alumnado	<p>qué finalidad?</p> <p>-¿Cómo se diseñan las programaciones?</p> <p>-¿Qué actividades se plantean?</p> <p>-¿Qué materiales curriculares utilizan?</p> <p>-¿Qué técnicas de evaluación se usan?</p> <p>-¿Cómo se adaptan los criterios de evaluación?</p>		
	Dinámica de aula	<p>-¿Cómo se organiza el espacio del aula?</p> <p>-¿Cómo se organiza el tiempo?</p> <p>-¿Cómo se agrupan los/las alumnos/as?</p> <p>-¿Qué criterios se siguen?</p>	Gestión del espacio y del tiempo en el aula. Criterios que se siguen al gestionar las variables organizativas.	Objetivo 1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en cada nivel de concreción curricular.
	Materiales Curriculares	<p>-¿Qué materiales curriculares utilizan los maestros y las maestras?</p> <p>-¿Qué características reúnen?</p> <p>-¿Utilizan libros de texto?</p> <p>-¿Qué uso hacen de los mismos?</p>	La utilización de los materiales curriculares en el aula	Objetivo 1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en cada nivel de concreción curricular.
	Apoyos y dificultades	<p>-¿Con qué apoyos cuentan para gestionar su autonomía pedagógica?</p> <p>-¿Qué dificultades tienen?</p>	Apoyos y dificultades que influyen en la autonomía de los maestros y las maestras para adaptar el currículum.	Objetivo 3. Explicar los apoyos y las dificultades que influyen en la autonomía pedagógica.

				.
	Necesidades	<p>¿Qué necesitan los maestros y las maestras para gestionar su autonomía?</p> <p>¿Qué demandan?</p>	Necesidades de los maestros y las maestras para gestionar la autonomía pedagógica	Objetivo 4. Describir las necesidades de los maestros y las maestras para gestionar su autonomía.
	Pedagogía Freinet	-¿Cómo se desarrolla el currículum en las escuelas Freinet?	Acciones que se llevan a cabo en las escuelas Freinet para desarrollar el currículum y adaptar las técnicas Freinet a las necesidades del alumnado.	<p>Objetivo 3. Explicar los apoyos y las dificultades que influyen en la autonomía pedagógica.</p> <p>Objetivo 4. Describir las necesidades de los maestros y las maestras para gestionar su autonomía.</p> <p>Objetivo 5. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de las escuelas Freinet de Liège (Bélgica) para diseñar y desarrollar el currículum.</p>

**BLOQUE
SEGUNDO
Diseño de
investigación**

CAPÍTULO 6

**Diseño de la
investigación:
un enfoque integrado**

6.1. Un enfoque integrado

El diseño de una investigación hace referencia a un plan para elegir a los sujetos, los escenarios y los procedimientos de recogida de información, que ofrecen respuestas a las preguntas de investigación (McMillan y Schumacher, 2008).

Los investigadores pueden elegir un enfoque mixto, que integra las características de ambos paradigmas (positivista e interpretativo), en aras de responder eficazmente al problema de investigación (Campbell y Fiske, 1959). Cook y Reichardt (2005) enumeraron tres razones para combinar enfoques cualitativos y cuantitativos:

1. La investigación con múltiples objetivos merece una atención más exigente, tanto del proceso como de los resultados.
2. Cada enfoque brinda una percepción diferente y única. Si se utilizan ambos, las interpretaciones de uno dan mayor vigor a las del otro.
3. Como todo paradigma está exento de prejuicios, el empleo de las técnicas inherentes a ambos brinda la posibilidad de conocer la verdad subyacente.

El enfoque mixto utiliza una combinación de técnicas y recogidas de análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, para responder a los objetivos de la investigación. Alberga las ventajas epistemológicas (diferentes formas de llegar al conocimiento) y paradigmáticas a fin de corroborar los resultados de manera fehaciente (Saldaña, 2011).

Los cinco objetivos específicos de la tesis doctoral son de diferente naturaleza. El objetivo 1 es mixto, los objetivos 2, 3, 4 y 5, de carácter cualitativo. De ahí que se haya optado por un enfoque mixto o integrado, formado por paradigmas, metodologías, métodos, técnicas e instrumentos complementarios. El enfoque integrado permite la recogida de datos cuantitativos y cualitativos a fin de extraer conclusiones

fundamentadas. La Tabla 9 muestra la correspondencia entre los objetivos específicos de la tesis doctoral, el diseño metodológico en el que se enmarcan, el método, las técnicas e instrumentos utilizados.

Tabla 9. Tabla sobre la correspondencia entre los objetivos específicos, el diseño metodológico, el método, las técnicas y los instrumentos de investigación.

Objetivo específico	Diseño metodológico	Método	Técnica(s) e instrumento(s) de investigación
O1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de Educación Primaria en cada nivel de concreción curricular.	Cuantitativo	Método de encuesta	Escala de Likert
O1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de Educación Primaria en cada nivel de concreción curricular.	Cualitativo	Triangulación de métodos: el análisis de documentos oficiales y personales, el método de entrevistas, la observación participante, el diario de investigación.	Sistema descriptivo de análisis de documentos oficiales y personales
O2. Analizar los proyectos que adoptan los centros para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.			Entrevistas en profundidad
O3. Explicar los apoyos y las dificultades que influyen en la autonomía pedagógica.			
O4. Describir las necesidades de los maestros y las maestras para gestionar su autonomía.			
O5. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de las escuelas Freinet de Liège (Bélgica) para diseñar y desarrollar el currículum.			
			Diario de investigación
			Material audiovisual: fotografías y vídeos sobre prácticas innovadoras.

6.2. Enfoque cuantitativo: El paradigma positivista

El *paradigma positivista* representa el modelo dominante en la investigación científica. El proceso de descubrimiento científico empieza con una *teoría*, que el Diccionario de la Real Academia Española (2017), en su primera acepción, define así: “*Conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación*”. Toda vez que opta por el paradigma positivista, el/la investigador/a hace uso de la lógica deductiva y formula una o varias hipótesis comprobables a partir de la teoría (Bailey, 2007).

Conforme a la naturaleza del paradigma positivista, se utilizan métodos cuantitativos. El positivismo plantea que existe una realidad social, susceptible de ser medida a través de métodos objetivos, a fin de establecer relaciones entre hechos. De ahí que pueda identificarse la causalidad, siempre que el investigador juegue un papel de observador independiente (Middlewood, Coleman y Lumby, 2005). De ahí que integre conceptos como cuantificación, hipótesis y medidas objetivas (Wimmer y Dominick, 2010). El fin no es otro que recoger y analizar datos cuantitativos, como un medio para verificar hipótesis en forma de hechos y/o leyes (Stage y Manning, 2016).

6.2.1. Metodología cuantitativa

A modo de introducción, procede explicar qué se entiende por *metodología*, en términos generales, pues sobre el significado de tal término se cimienta los principios que caracterizan una metodología cuantitativa o cualitativa. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2017), la metodología es “*el conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal*”. La metodología cuantitativa conlleva un procedimiento, de principio a fin, razonablemente inflexible, prescrito,

guiado por ciertos parámetros predeterminados y sujeto a un escrutinio objetivo por parte de otros para validar los procedimientos prescritos. Los métodos, por tanto, están controlados a fin de avanzar paso a paso (Politano, Walton y Roberts, 2017).

En la metodología cuantitativa, se parten de conceptos, entendidos como los componentes básicos de una teoría, de modo que se debe desarrollar una medida para que puedan ser cuantificados. Tales conceptos pueden tomar la forma de variables independientes o dependientes (Bryman, 2016). Los experimentos se diseñan en términos de variables independientes y dependientes. La *variable independiente* es el factor casual que se estudia, el factor que se manipula e influye en la *variable dependiente*, el factor sobre el que actúa (el resultado o efecto que se mide) (Cantarella, 2015). Tanto la medición como las estadísticas resultan fundamentales para la investigación cuantitativa, porque son las conexiones entre la observación empírica y las expresiones matemáticas de las relaciones (Hoy y Adams, 2016).

Un diseño de investigación cuantitativo es un mapa que identifica los medios y métodos que se deben seguir para recoger y analizar los datos. También se puede definir como el procedimiento sistemático que incluye el diseño, la recogida y el análisis de información a través de un modelo conceptual y la construcción del instrumento, por ejemplo, un cuestionario (Habib, Banik y Maryam, 2014).

El objetivo principal de los diseños no-experimentales es describir, predecir y explicar (Wang, 2015). En efecto, tres son los objetivos que persigue todo diseño descriptivo (O'Dwyer y Bernauer, 2014):

1. Describir cualidades, comportamientos o fenómenos (estudios descriptivos).
2. Utilizar las relaciones entre las cualidades, los comportamientos y los fenómenos para hacer predicciones (estudio de predicción).

3. Comprobar teorías sobre cómo y por qué algunas de las cualidades están relacionadas, cómo lo están, o cómo y por qué surgieron las diferencias observadas entre dos grupos estudiados (estudio explicativo).

Una de las preguntas de la presente investigación es de naturaleza cuantitativa y descriptiva, pues hace referencia a las opiniones de los maestros sobre su capacidad de decisión curricular. Además, tanto el objetivo general como los específicos tienen una impronta descriptiva, cuando se alude al margen de autonomía, las opciones metodológicas y las decisiones que adoptan. Cabe inferir que, de los tres tipos de estudios citados, la presente investigación coincide con las características del estudio descriptivo por las razones argumentadas.

La investigación descriptiva desea proporcionar una descripción detallada o explicación de algún fenómeno social, escenario, experiencia, grupo, etc. Tiende a trabajar con muestras grandes y representativas, y a diseñar medidas precisas de variables. Busca averiguar qué está sucediendo y quién está involucrado en una determinada situación (Ruane, 2016). Los estudios descriptivos están más interesados en cuáles son las características en lugar de por qué las características son como son (Lochmiller y Lester, 2017).

Los diseños descriptivos muestran un gran interés en la generalización, es decir, en hacer inferencias desde un grupo pequeño, del cual se desea conocer las características que reúne (Moyse, 2015). Como no existen variables dependientes ni independientes, no se explica la causalidad, sólo la descripción de las características (Roval, Baker, y Ponton, 2014). Sin embargo, las estadísticas inferenciales pueden utilizarse en la investigación descriptiva, al igual que las medidas de asociación como la correlación y la regresión basadas en datos de la muestra (Paul y Burke, 2016).

Gall, Gall y Borg (2007) diferencian entre dos tipos de estudios descriptivos:

- a. *Diseño longitudinal*. Estudia a las mismas personas a lo largo del tiempo. La investigación lleva a cabo varias observaciones de los mismos participantes durante un período de tiempo, algunas veces durante años.
- b. *Diseño transversal*. Se utiliza para recoger datos sobre actitudes, creencias u opiniones actuales. La principal característica reside en el hecho de recopilar datos para comparar diferentes grupos de población en un momento dado.

El diseño transversal produce una "instantánea" de una población, en un punto determinado en el tiempo, y proporciona datos para una investigación retrospectiva o prospectiva. Los estudios transversales resultan menos costosos en tiempo y dinero que los longitudinales, ofrecen resultados de manera rápida y aumentan las probabilidades de respuesta de las personas encuestadas, que participan en un momento dado (Cohen, Manion y Morrison, 2017). De los dos modelos expuestos, la presente investigación se corresponde con un diseño transversal, pues se recoge información abundante de una muestra de maestros y maestras en un mismo tiempo.

Las aportaciones de Mitchell y Jolley (2013), Kothari y Garg (2014) y Gravetter y Forzano (2015) han contribuido a perfilar el esquema del diseño descriptivo que se ha seguido, formado por seis etapas:

1. Formular los objetivos de la investigación (explicar de qué trata el estudio, teniendo en cuenta que la finalidad de este diseño es describir una sola variable u obtener descripciones separadas para cada variable cuando están involucradas varias).
2. Diseñar el método de recogida de datos (qué técnicas de recogida de datos).
3. Seleccionar la muestra de participantes que nos proporcionan la información que se necesita recabar.
4. Recoger, procesar y analizar los datos.

5. Informar sobre los hallazgos, ofreciendo respuesta a los objetivos y preguntas.

Estas etapas entroncan con el modelo no experimental, que Kerlinger y Lee (2000, pág. 58) definen como “una investigación sistemática en la que no se tiene control directo de las variables independientes porque son intrínsecamente no manipulables.” Las dos formas más comunes de métodos cuantitativos en la investigación no experimental son la observación y la encuesta (a veces, se denominan en la literatura de investigación como los diseños correlacionales y la investigación descriptiva, respectivamente) (Edmonds y Kennedy, 2017).

6.2.2. Método de encuesta

Antes de explicar, justificar y alegar razones sobre el método seleccionado, conviene definir qué se entiende por tal. Según Leavy (2017, pág. 14), el método de investigación es “una herramienta para la recogida o generación de datos”. La selección debe hacerse conforme a las preguntas de investigación y al propósito de la investigación, tomando en consideración el acceso a los participantes y las limitaciones del tiempo.

Un método de investigación se refiere a una técnica, una herramienta o un instrumento que se utiliza para recopilar o analizar datos durante el proceso de investigación (Shabani, 2016). El método es la forma de conducir y poner en funcionamiento la investigación, mientras que la metodología es la ciencia y la filosofía que subyace a cualquier investigación (Adams, Khan y Raeside, 2014). Antes de establecer las técnicas y los instrumentos, se debe partir de un método, en griego *metá*, que quiere decir “a lo largo”, y *odos*, que significa camino, de modo que el método es la manera de obrar con carácter tanto general como teórico, que se concreta

de forma específica y práctica en las técnicas y los instrumentos que se utilizan (Sáez, 2017).

Si se tiene en cuenta que los métodos de investigación hacen referencia al conjunto de herramientas y técnicas utilizadas para responder a las preguntas de investigación de manera científica, la reflexión gira en torno al método que reúne las características adecuadas, aquel que responde con mayor precisión a las preguntas (Salkind, 2012). La pregunta general de la presente investigación guarda relación con las opiniones de los maestros sobre sus capacidades para tomar decisiones curriculares, dentro del margen de autonomía pedagógica que los centros le otorgan. Las posibilidades de esta pregunta se insertan en el estudio descriptivo, en el que se pueden formular otras más concretas, verbigracia, el porcentaje de la población que respalda o se opone a un aspecto particular. Por esta razón, el método de encuesta es el más apropiado para llevar a cabo una investigación descriptiva (Wang y Park, 2016). La encuesta es un método utilizado principalmente por los científicos sociales (economistas, politólogos, psicólogos y sociólogos) para estudiar una realidad empírica y científicamente, y proporcionar información sobre las personas y los fenómenos sociales. Hay un proceso establecido que se puede seguir, documentar y replicar. La documentación que acompaña a una encuesta proporciona la información necesaria para evaluar los resultados (Lavrakas, 2008).

La encuesta, como método de investigación, pretende descubrir qué cree o piensa una población con respecto a un tema, de una forma rápida, a través de sus percepciones o niveles de acuerdo. Las encuestas utilizan en gran medida los cuestionarios y las entrevistas estructuradas como técnicas de recogida de información (Wood y Smith, 2017). Consiste en una serie de preguntas dirigidas a personas, que forman una muestra representativa de la población objeto de estudio, con el fin de obtener información

relacionada con el ámbito personal, profesional y social, amén de conocer la frecuencia, la distribución y las relaciones entre las variables implicadas (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

En el ámbito educativo, el campo de las encuestas va asociado al diseño, la administración, el análisis y la interpretación de los instrumentos utilizados para medir diversos tipos de conocimientos, actitudes, valores o comportamientos. En la práctica educativa, se utilizan para conseguir información sobre la seguridad escolar o el clima de clase. Uno de los aspectos fundamentales en su aplicación es la medición fidedigna de la población representada mediante muestras (Gitomer y Bell, 2016).

Las encuestas proporcionan ventajas en cinco aspectos: la economía (es un método cuya elaboración y distribución no suponen un gran costo), la gran cantidad de datos que se pueden recopilar, la posibilidad de sondear la opinión de una población grande, la estandarización de los datos recopilados y el anonimato de los encuestados para ofrecer una respuesta sincera ante cuestiones delicadas (Babbie, 2017). Tales ventajas se afianzan más cuando de una encuesta autoadministrada se trata, es decir, cuando la persona encuestada dispone de su propio tiempo para responderla, lo cual aumenta el componente de sinceridad y ahorra tiempo a los administradores (Allen y Laurie, 2016). El diseño de la encuesta conlleva bien una observación sistemática, bien una respuesta sistemática. Aunque el diseño puede variar en función del grado de estructuración de las preguntas, suele incluir las cuestiones que el investigador desea responder y, con frecuencia, establece el rango de repuestas que se pueden dar. La estandarización resulta inherente a este método, pues la finalidad es obtener respuestas consistentes a preguntas consistentes (Blaxter, Hughes y Tight, 2010).

El buen diseño de una encuesta resulta complejo y pasa por una exhaustiva literatura teórica (Lee y McKinney, 2013). Tanto la elección de la encuesta en esta investigación

como su planificación obedecen a los cinco criterios propuestos por Vogt, Gardner y Haeffele (2017): los datos se obtienen de manera más fiable accediendo directamente a los encuestados, se deposita confianza en ellos para que brinden información fiable, se sabe cómo se usarán las respuestas, se espera una tasa aceptable de respuesta y los datos necesarios pueden obtenerse mediante respuestas breves a preguntas formuladas con cierto grado de estructuración.

Las aportaciones de Cohen y Manion (2002), Buendía, Colás y Hernández (1998) y Little (2013) han contribuido a perfilar el siguiente esquema sobre el proceso de construcción de la escala de Likert.

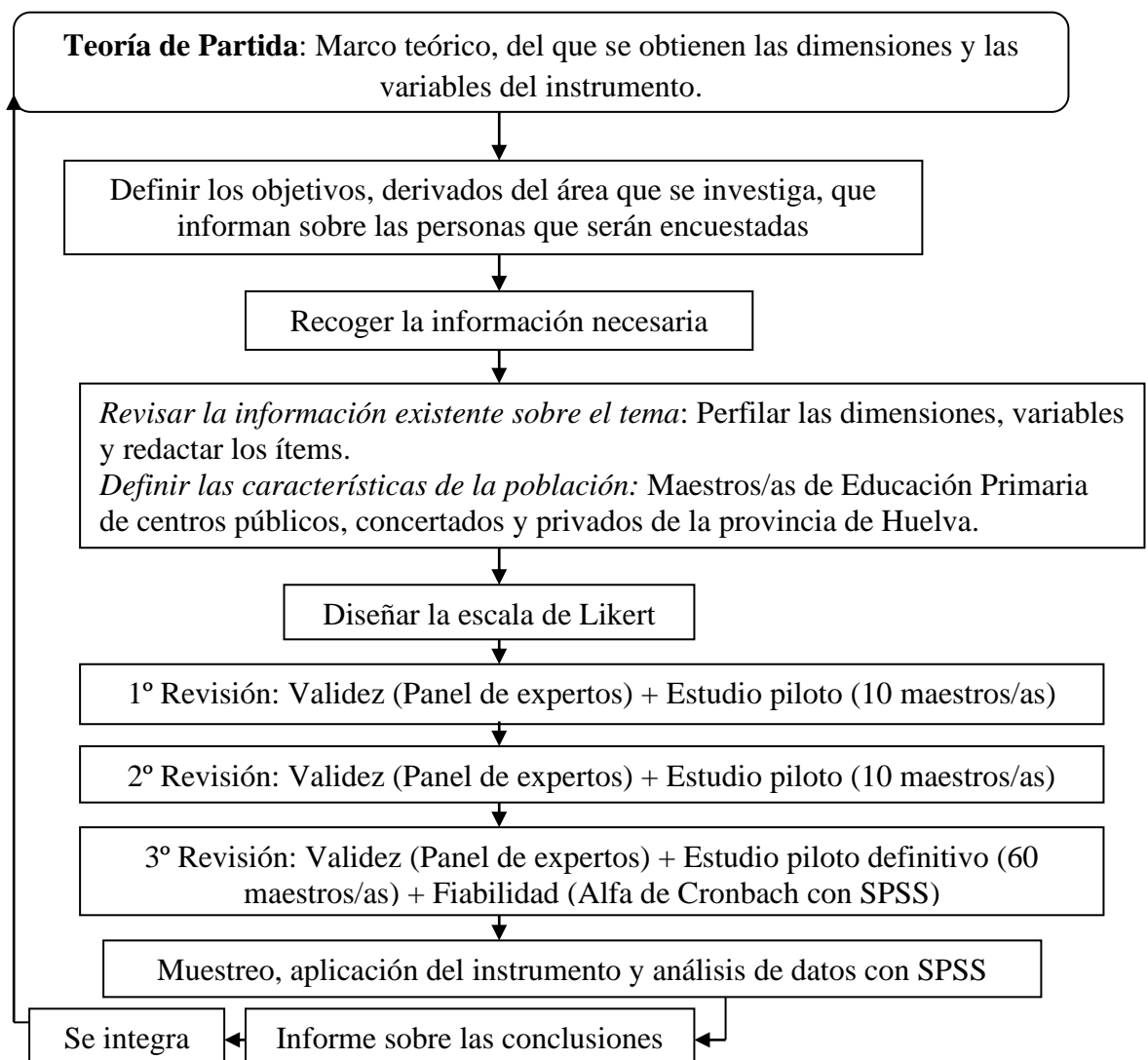


Figura 3. Esquema sobre el proceso de construcción de la escala de Likert

6.2.3. Técnica de recogida de información: la escala de *Likert*

Acuñada en 1932 por el psicólogo social Rensis Likert (1903-1981), la escala de Likert mide el grado de acuerdo o desacuerdo de las personas encuestadas con respecto a un conjunto de ítems. Las escalas tradicionales tienen cinco opciones de respuesta, aunque este número puede variar (Aiken, 2003; Sullivan, 2009).

Permite una valoración exacta de las opiniones de los/las encuestados/as, que marcan la posición de la escala que mejor refleja sus actitudes sobre el enunciado. Se recomienda incluir una categoría intermedia (la elección indiferente, por ejemplo, ni de acuerdo ni en desacuerdo) a fin de que los/las encuestados/as no se sientan obligados/as a tomar una decisión incorrecta o no responder (McMillan y Schumacher, 2008).

Tres son las razones que han justificado la aplicación de la escala de Likert en la investigación.

La primera de ellas guarda relación con la naturaleza mixta del objetivo específico 1 de la tesis doctoral. Con este instrumento, se ha obtenido el valor de la escala correspondiente con las opiniones de los/las maestros/as en cada uno de los enunciados (Navas, 2007). La segunda razón se refiere a la flexibilidad que proporciona el instrumento a las personas encuestadas para seleccionar una opción dentro de una gama amplia de categorías. La tercera razón alude a las cinco opciones de respuesta o categorías que incluye el instrumento: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo.

Ary, Cheser y Sorensen (2009) sugieren estas cinco categorías, que mejor representan el grado de opinión dentro de un continuo. Se ajustan asimismo a las variables que se pretenden medir, relacionadas con la gestión de la autonomía pedagógica en los niveles de concreción curricular o *ámbitos de decisión*, y en los elementos curriculares que comprende cada nivel.

6.2.3.1. Diseño de la escala de *Likert*

En el diseño de la escala de Likert, se han seguido las pautas de Babbie (2016) y Torrado (2016):

-Los ítems deben ser concisos.

-Los más interesantes se presentan al principio.

-Deben escribirse con claridad para que sean interpretados de la misma forma por los encuestados.

-Cada pregunta se limita a un concepto o idea.

-Los ítems formulados en negativo conducen a una interpretación errónea.

También se han tenido en cuenta las sugerencias de Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995, pp. 185-189) en la construcción de una escala de Likert:

1. Recopilar un conjunto de ítems que se refieran al objeto de estudio. Los autores afirman que 40 ítems son suficientes. Cuarenta son los ítems que incluye la versión definitiva del instrumento.

2. Elaborar una estructura de escala provisional y decidir el número de grados de la escala. La primera versión del instrumento constaba de 50 ítems, que fue revisado por un panel de expertos (tres profesores de la Universidad de Huelva y uno de la Universidad de Extremadura) y modificado a partir de sus sugerencias.

3. La primera versión del instrumento fue aplicada a un grupo de 10 maestros/as de centros públicos, privados y concertados, que alegaron que el número de ítems era excesivo y había ítems que redundaban en el mismo concepto.

4. La segunda versión del instrumento se redujo a 34 ítems. Fue revisado por un panel de expertos (cuatro profesores de la Universidad de Huelva, una profesora de la Universidad de Sevilla y una profesora de la Universidad de Cádiz) y aplicado de nuevo

a un grupo de maestros/as de diferentes centros. Las recomendaciones del grupo de expertos y de los maestros/as encuestados/as indicaban que algunos ítems medían dos variables. Se decidió desdoblarse los ítems, para que cada uno midiese una variable. La versión definitiva del instrumento estuvo formada por 40 ítems.

5. Se realizó el *estudio piloto definitivo* con sesenta maestros/as de la ciudad de Huelva, se calculó el Alfa de Crombach con el programa estadístico SPSS, que resultó 0.818, un buen índice de fiabilidad, y se aplicó al resto de centros. Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 302) afirman que, si el coeficiente de fiabilidad supera el 0.75, el instrumento se considera aceptable.

6.2.3.2. Dimensiones, variables e ítems de la escala de Likert

La elaboración del cuestionario pasa por tener en cuenta los rasgos que se van a medir, concretado en las variables a estudiar; los objetivos específicos, la formulación de los elementos, la longitud del instrumento y el tipo de respuestas (Martínez Mediano y González Galán, 2014). Las respuestas a los ítems indican las variables que se desean estudiar (Trianes, 2012).

El diseño curricular implica la toma de decisiones en diferentes niveles. La literatura oficial los ha denominado “*niveles de concreción curricular*”, pues están integrados en una escala jerárquica, en la que las decisiones adoptadas en los niveles superiores influyen de manera importante en las decisiones de los niveles inferiores (Zabalza y Zabalza, 2010). La gestión de la autonomía pedagógica gira en torno a dos ejes: los ámbitos en los que se adoptan decisiones curriculares (político, centro y aula) y los aspectos sobre los que se deciden dentro de cada uno (Gimeno 2015).

La escala de Likert está formada por cinco dimensiones, que abarcan las diferentes variables para alcanzar los objetivos de la tesis doctoral. La primera guarda relación con las variables demográficas de la persona encuestada, la segunda, con los materiales curriculares que utiliza. La tercera, la cuarta y la quinta dimensión se corresponden con los ámbitos de planificación curricular, según la normativa actual (LOMCE, 2013; Real Decreto 126/2014, Decreto 97/2015): el Currículum Básico, el Proyecto Educativo de Centro y la Programación Didáctica. Merced a la revisión de la literatura sobre el tema, se han identificado las variables que influyen en la gestión de la autonomía pedagógica de los maestros y las maestras. La Tabla 10 muestra la correspondencia entre las dimensiones, las variables y los ítems del instrumento.

Tabla 10. Tabla sobre la correspondencia entre las dimensiones, las variables y los ítems de la escala de Likert.

Dimensión	Variable	Ítem
Dimensión 1 Variables demográficas (14 ítems)	Edad	1
	Sexo	2
	Titulaciones académicas cursadas	3
	Especialidad de la(s) titulación(es)	4
	Nombre del centro	5
	Titularidad del centro	6
	Localidad	7
	Provincia	8
	Años de experiencia docente	9
	Curso de Primaria donde imparte docencia	10
	Número de alumnos/as por clase	11
	Número de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	12
	Cargo/s de gestión que ejercen actualmente	13
	Situación Profesional	14
Dimensión 2 Materiales curriculares utilizados	Editoriales de los libros de texto	15

por los maestros y las maestras (2 ítems)	Materiales curriculares que utiliza	16
Dimensión 3 Currículum Básico (7 ítems)	Opinión sobre el carácter prescriptivo	17
	Papel en la práctica docente: aplicación técnica del currículum	18
	Papel: currículum como orientación	19
	Finalidad: pruebas estandarizadas	20
	Finalidad: competencias claves	21
	Finalidad: transición a nuevo curso	22
	Finalidad: normativa	23
Dimensión 4 Proyecto Educativo de Centro (16 ítems)	Decisiones adoptadas	24
	Coordinación del equipo docente	25
	Relación del PEC con el contexto	26
	Objetivos: formulación en función del contexto	27
	Objetivos: formulación en forma de competencias	28
	Objetivos: formulación de modo integrado	29
	Contenidos: relacionados con el contexto	30
	Contenidos: adaptación al contexto	31
	Contenidos: secuenciación por áreas	32
	Contenidos: modo integrado	33
	Actividades: un tipo de actividad	34
	Actividades integradas	35
	Actividades por competencias	36
	Criterios de evaluación del libro	37
Criterios de evaluación de normativa	38	
Criterios de evaluación adaptados	39	
Dimensión 5 Programación Didáctica (17 ítems)	Objetivos: libro de texto	40
	Objetivos: adaptación al alumnado	41
	Contenidos: libro de texto	42
	Contenidos: organización según criterios propios	43
	Contenidos: pruebas de evaluación externas	44
	Materiales curriculares alternativos al libro de texto	45
	Actividades: aplicación de contenidos	46
	Unidades Didácticas: diseñadas de forma colaborativa	47
	Unidades Didácticas: diseñadas de manera individual	48

	Materiales curriculares: libro de texto.	49
	Materiales curriculares: elección de la editorial	50
	Materiales curriculares propios	51
	Evaluación: a través de una prueba	52
	Evaluación: a través de trabajos	53
	Criterios de evaluación: libro de texto	54
	Criterios de evaluación: adaptación a las necesidades del alumnado	55
	Transición: contenidos que favorecen el cambio de etapa.	56

El total de ítems que forman las dimensiones 3, 4 y 5 del instrumento asciende a 40, el número recomendado por Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995).

6.2.3.3. Fiabilidad del instrumento

La fiabilidad es la capacidad de una medición para producir los mismos resultados en varias administraciones del cuestionario (Sloan, 2017). Puede definirse como el grado en que las mediciones están libres de errores, lo cual hace que la fiabilidad esté inversamente relacionada con el error (Perron y Gillespie, 2015). Está relacionada con la cantidad de errores aleatorios en una medición, de suerte que mientras más fiable sea la medición, menos errores aleatorios existirán en ella (Rubin y Babbie, 2010).

-La fiabilidad de la consistencia interna. Se refiere a la consistencia con la que todos los ítems miden lo mismo. La medida puede aplicarse a ítems de diferentes dimensiones, no relacionadas, de modo que una puntuación puede representar la excelencia en una dimensión, o en otra, o en los niveles medios de ambas (Krathwohl, 2009). El Alfa de Cronbach proporciona un coeficiente de correlaciones entre los ítems

del cuestionario, es decir, la correlación de cada ítem con la suma de los demás ítems relevantes (Cohen, Manion y Morrison, 2017).

La fiabilidad del cuestionario es medida con el coeficiente Alfa de Cronbach, que indica su consistencia interna: tanto la homogeneidad como la calidad técnica de los ítems. Evalúa si los ítems del cuestionario son paralelos unos a otros y señala el grado en que un conjunto de ítems mide un constructo latente unidimensional. Un Alfa de Cronbach igual o superior a 0.9 indica una consistencia interna excelente, entre 0.8 y 0.9 significa una buena consistencia interna (Del Río, 2013; Sáez, 2017). Tras la aplicación del instrumento en todos los centros que formaron parte de la muestra (272 maestros/as), se calculó el Alfa de Cronbach, que resultó 0.852, lo cual indicó una buena consistencia interna.

6.2.3.4. Validez del instrumento

La validez de un instrumento hace referencia al hecho de que mida aquel aspecto que dice medir (Pérez Juste, 2014). La validez de un instrumento es mayor cuanto mejor mida aquello que pretende medir (Ruiz Olabuénaga, 2012). El cuestionario se somete a una prueba de validez de contenido, que consiste en demostrar que el instrumento incluye una muestra de ítems representativa del universo del contenido que se pretende medir. El objetivo es analizar la relación entre el contenido del cuestionario y el constructo que se desea medir. La validez del contenido no corresponde a un número, sino que resulta del juicio de expertos, quienes se encargan de examinar la relevancia de los ítems, indicar si cada ítem refleja la dimensión de la que procede, juzgar la representatividad de los ítems y valorar si el porcentaje de ítems dedicado a cada dominio es adecuado (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Navas, 2010).

Una vez que el cuestionario ha sido revisado por el panel de expertos, procede realizar un estudio piloto antes de emplearlo en el estudio definitivo. Se localiza una muestra de diez personas que reúnan las mismas características que los sujetos de la muestra definitiva y se les administra el cuestionario. Los encuestados del estudio piloto escriben comentarios sobre cada ítem, en particular, y sobre el instrumento, en general (McMillan y Schumacher, 2008). Gracias a la información derivada del estudio piloto se puede conocer cuánto tiempo se tarda en completar el cuestionario, si las preguntas están en el orden correcto, si están escritas en un lenguaje claro y comprensible (Ekinci, 2015). Son valiosos en la medida que proporcionan datos reales sobre la viabilidad de los ítems y la claridad de las instrucciones (Howard, McLaughlin y Knight, 2012).

La validez externa es la posibilidad de generalizar los resultados de una investigación a la población de la que se ha tomado la muestra, a otros contextos y tiempos (Cea, 2014). Implica la extensión de los resultados de una población, caso o escenario a otros que no fueron investigados (Wyse, Selwyn y Smith, 2016). La representatividad de la muestra juega un papel clave en la validez externa, pues cuanto más fiel sea la muestra a las características de la población, mayor será la validez externa de la interpretación de los resultados (Weathington, Cunningham y Pittenger, 2010).

6.2.4. Población y muestra

6.2.4.1. Población

La *población* es el conjunto de los elementos que reúnen una o varias características acordes con los fines de la investigación. Como resulta imposible acceder a todas las personas que forman la población, se trabaja con una *muestra* o subconjunto de elementos de esta (Pérez, Galán y Quintanal, 2012).

En la presente investigación, la población está formada por todos los maestros y las maestras en activo, que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria, en los centros públicos, concertados y privados, pues brinda la posibilidad de realizar un análisis comparativo entre las variables que afectan a la gestión de la autonomía pedagógica, según la titularidad del centro, y garantiza la representatividad.

6.2.4.2. Muestreo

Dado que no existe una distribución homogénea de centros públicos, concertados y privados en las comarcas que forman la provincia de Huelva, se ha efectuado un muestreo aleatorio estratificado (Buendía, Colás y Bravo, 1998), que comprende tres fases. Una, distribución de 54 colegios de Educación Primaria proporcional al número de habitantes en Huelva capital y en cada comarca de la provincia (de 58 centros, 4 no desearon participar). Dos, distribución del número de colegios que han correspondido a Huelva y a cada comarca, dentro de las mismas, proporcionalmente a la titularidad de los centros. Tres, selección aleatoria, con tablas de números, de los centros que corresponden a Huelva capital y cada comarca, en función de la titularidad. Las Tablas 11, 12, 13 y 14 de las siguientes páginas recogen y sistematizan el proceso de muestreo. Los datos poblacionales fueron proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística de Huelva. La entrega y recogida de cuestionarios se realizó de marzo a junio de 2019.

6.2.4.3. Muestra

Se distribuyeron 6 cuestionarios en cada centro, a fin de que fuesen cumplimentados por un tutor/una tutora de cada curso de la etapa de Educación Primaria. La muestra invitada fue de 348 sujetos, en 58 centros. La muestra participante estuvo formada por 272 maestros y maestras de las seis comarcas de la provincia de Huelva.

Tabla 11. Centros de Educación Primaria de Huelva y su provincia

Distribución de 54 colegios participantes (de los 58 centros invitados a participar) proporcional a la población en Huelva Capital, en cada comarca y al número de centros por titularidad.

Comarcas y Municipios de Huelva y su provincia	Número de habitantes Año 2018	Porcentaje sobre la población total de Huelva y su provincia 519.932 habitantes	Número y porcentaje por titularidad de centros de Educación Primaria				Distribución de 54 colegios de Educación Primaria proporcional a la población en Huelva Capital y en cada comarca de su provincia		
			Públicos	Concertados	Privados	Total	Públicos	Concertados / Privados	Total
Total Huelva y provincia (6 comarcas - 79 municipios)	519.932	100%	138 (84,66%)	23 (14,11%)	2 (1,23%)	163 (100%)	45,72	8,28	54
Comarca Metropolitana de Huelva (7 municipios)	235.003	45,20%	42 (25,77%)	18 (11,04%)	2 (1,23%)	62 (38,04%)	16,54	7,87	24,41
Huelva Capital (incluida en Comarca Metropolitana de Huelva)	144.258	27,75%	23 (14,11%)	17 (10,43%)		40 (24,54%)	8,61	6,37	14,98
Moguer - Mazagón	21.699	4,17%	4 (2,45%)			4 (2,45%)			
Aljaraque - Bellavista Corrales	21.054	4,05%	4 (2,45%)		2 (1,23%)	6 (3,68%)			
Punta Umbría	15.134	2,91%	4 (2,45%)			4 (2,45%)			
Gibraleón	12.548	2,41%	3 (1,84%)			3 (1,84%)			
Palos de la Frontera	11.112	2,14%	2 (1,23%)			2 (1,23%)			
San Juan del Puerto	9.198	1,77%	2 (1,23%)	1 (0,61%)		3 (1,84%)			
El Condado de Huelva (16 municipios)	101.633	19,55%	27 (16,56%)	2 (1,23%)		29 (17,79%)	9,83	0,73	10,56
Almonte - El Rocío Matalascañas	24.013	4,62%	7 (4,29%)			7 (4,29%)			
Bollullos del Condado	14.114	2,71%	3 (1,84%)			3 (1,84%)			
La Palma del Condado	10.762	2,07%	2 (1,23%)	2 (1,23%)		4 (2,45%)			
Trigueros	7.782	1,50%	2 (1,23%)			2 (1,23%)			
Rociana del Condado	7.751	1,49%	2 (1,23%)			2 (1,23%)			
Bonares	6.060	1,17%	1 (0,61%)			1 (0,61%)			

Cañaverale de León	411	0,08%	1 (0,61%)
Los Marines	402	0,08%	1 (0,61%)
Cumbres de San Bartolomé	373	0,07%	
Hinojales	307	0,06%	
Cortelazor	305	0,06%	
Puerto Moral	281	0,05%	
Linares de la Sierra	262	0,05%	
La Nava	253	0,05%	1 (0,61%)
Valdelarco	243	0,05%	
Castaño del Robledo	209	0,04%	
Cumbres de Enmedio	57	0,01%	
El Andévalo (14 municipios)	37.866	7,28%	15 (9,20%)
Valverde del Camino	12.780	2,46%	3 (1,84%)
Calañas - La Zarza	4.077	0,78%	2 (1,23%)
Alosno - Tharsis	3.942	0,76%	2 (1,23%)
San Bartolomé de la Torre	3.679	0,71%	1 (0,61%)
Puebla de Guzmán	3.142	0,60%	1 (0,61%)
Villanueva de los Castillejos	2.761	0,53%	1 (0,61%)
El Cerro de Andévalo	2.389	0,46%	1 (0,61%)
Paymogo	1.167	0,22%	1 (0,61%)
Santa Bárbara de Casa	1.054	0,20%	1 (0,61%)
El Almendro	837	0,16%	
Cabezas Rubias	741	0,14%	1 (0,61%)
El Granado	519	0,10%	1 (0,61%)
Sanlúcar de Gadiana	396	0,08%	
Villanueva de las Cruces	382	0,07%	
Cuenca Minera (7 municipios)	15.551	2,99%	6 (3,68%)
Nerva	5.303	1,02%	1 (0,61%)
Minas de Riotinto	3.866	0,74%	1 (0,61%)
Zalamea La Real	3.090	0,59%	1 (0,61%)
El Campillo	2.036	0,39%	1 (0,61%)
Campofrío	702	0,14%	
Berrocal	319	0,06%	1 (0,61%)
La Granada de Riotinto	235	0,05%	1 (0,61%)

		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
2 (1,23%)		17 (10,43%)	3,47	0,46	3,93
2 (1,23%)		5 (3,07%)			
		2 (1,23%)			
		2 (1,23%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		6 (3,68%)	1,62		1,62
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			
		1 (0,61%)			

Tabla 12. Selección aleatoria de 58 centros de Educación Primaria proporcional a la población y al número de centros por titularidad en Huelva Capital y en cada comarca de su provincia. (Centros invitados a participar).

Comarcas de Huelva y su provincia	Colegios Públicos				Colegios Concertados / Privados				Colegios de Educación Primaria			
	Número de centros seleccionados	Participación		Número de centros seleccionados	Participación		Número total de centros seleccionados	Participación		Número total de centros seleccionados	Participación	
		Número	Porcentaje		Número	Porcentaje		Número	Porcentaje		Número	Porcentaje
Huelva Capital	9	9	100%	9 Concertados	6 Concertados	66,67% Concertados	18	15	83,33%			
Comarca Metropolitana de Huelva (incluida Huelva Capital)	17	17	100%	9 Concertados 2 Privados	6 Concertados 2 Privados	66,67% Concertados 100% Privados	28	25	89,29%			
El Condado de Huelva	9	9	100%	1 Concertado	1 Concertado	100% Concertados	10	10	100%			
Costa Occidental	9	9	100%				9	9	100%			
Sierra de Huelva	5	4	80%				5	4	80%			
El Andévalo	4	4	100%				4	4	100%			
Cuenca Minera	2	2	100%				2	2	100%			
Total	46	45	97,83%	10 Concertados 2 Privados	7 Concertados 2 Privados	70% Concertados 100% Privados	58	54	93,10%			

Tabla 13. Selección aleatoria de 348 cuestionarios proporcional a la población y al número de centros de Educación Primaria por titularidad en Huelva Capital y en cada comarca de su provincia.

Comarcas de Huelva y su provincia	Colegios Públicos (cuestionarios)			Colegios Concertados / Privados (cuestionarios)			Número total de cuestionarios		
	Ofrecidos	Cumplimentados		Ofrecidos	Cumplimentados		Ofrecidos	Cumplimentados	
		Número	Porcentaje		Número	Porcentaje		Número	Porcentaje
Huelva Capital	54	51	94,44%	54 Concertados	27 Concertados	50% Concertados	108	78	72,22%
Comarca Metropolitana de Huelva (incluida Huelva Capital)	102	94	92,16%	54 Concertados 12 Privados	27 Concertados 7 Privados	50% Concertados 58,33% Privados	168	128	76,19%
El Condado de Huelva	54	36	66,67%	6 Concertados	2 Concertados	33,33% Concertados	60	38	63,33%
Costa Occidental	54	46	85,19%				54	46	85,19%
Sierra de Huelva	30	24	80%				30	24	80%
El Andévalo	24	24	100%				24	24	100%
Cuenca Minera	12	12	100%				12	12	100%
Total	276	236	85,51%	60 Concertados 12 Privados	29 Concertados 7 Privados	48,33% Concertados 58,33% Privados	348	272	78,16%

Tabla 14. Selección aleatoria de 58 centros de Educación Primaria proporcional a la población y al número de centros por titularidad en Huelva Capital y en cada comarca de su provincia.(Cumplimentación de 272 cuestionarios).						
Comarcas y Municipios de Huelva y su provincia	Nombre del centro educativo	Titularidad del centro educativo	Cuestionarios			Porcentaje de cumplimiento
			Ofrecidos	Aceptados	Cumplimentados	
Comarca Metropolitana de Huelva						
Huelva Capital	1 CEIP Al-Ándalus	Público	6	6	5	83,33%
	2 CEIP Andalucía	Público	6	6	6	100%
	3 CEIP Arias Montano	Público				
	4 CEIP Doce de Octubre	Público	6	6	6	100%
	5 CEIP García Lorca	Público	6	6	6	100%
	6 CEIP Giner de los Ríos	Público				
	7 CEIP José Oliva	Público				
	8 CEIP Juan Ramón Jiménez	Público				
	9 CEIP Juvenal de Vega y Relea	Público	6	6	6	100%
	10 CEIP Manuel Siurot	Público				
	11 CEIP Marismas del Odiel	Público				
	12 CEIP Onuba	Público				
	13 CEIP Prácticas	Público				
	14 CEIP Príncipe de España	Público	6	6	5	83,33%
	15 CEIP Profesora Pilar Martínez	Público				
	16 CEIP Quinto Centenario	Público				
	17 CEIP Reyes Católicos	Público				
	18 CEIP San Fernando	Público	6	6	5	83,33%
	19 CEIP Tartessos	Público	6	6	6	100%
	20 CEIP Tres Carabelas	Público				
	21 CEIP Tres de Agosto	Público				
	22 CEIP Virgen del Pilar	Público	6	6	6	100%
	23 CEIP Los Rosales	Público				

Huelva Capital	1	Colegio Concertado Cardenal Spínola	Concertado	6	6	3	50%
	2	Colegio Concertado Ciudad de los Niños	Concertado	6	0	0	0%
	3	Colegio Concertado Colón	Concertado				
	4	Colegio Concertado Cristo Sacerdote	Concertado	6	6	6	100%
	5	Colegio Concertado Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia SAFA - Funcadia	Concertado	6	6	3	50%
	6	Colegio Concertado Juan Luis Vives	Concertado	6	6	6	100%
	7	Colegio Concertado La Hispanidad	Concertado	6	6	5	83,33%
	8	Colegio Concertado María Inmaculada	Concertado				
	9	Colegio Concertado Molière	Concertado				
	10	Colegio Concertado Montessori	Concertado	6	0	0	0%
	11	Colegio Concertado Sagrado Corazón de Jesús	Concertado				
	12	Colegio Concertado San Vicente de Paúl	Concertado	6	6	4	66,67%
	13	Colegio Concertado Santa María de Gracia	Concertado				
	14	Colegio Concertado Santa Teresa de Jesús	Concertado				
	15	Colegio Concertado Santo Ángel de la Guarda	Concertado				
	16	Colegio Concertado Virgen de Belén	Concertado	6	0	0	0%
	17	Colegio Concertado Virgen del Rocío	Concertado				
Moguer Mazagón	24	CEIP Pedro Alonso Niño	Público	6	6	4	66,67%
	25	CEIP Virgen de Montemayor	Público	6	6	6	100%
	26	CEIP Zenobia Camprubí	Público				
	27	CEIP El Faro (Mazagón)	Público				

Aljaraque	28	CEIP Antonio Guerrero	Público					
	29	CEIP Pura Domínguez	Público					
	30	CEIP El Puntal (Bellavista)	Público	6	6	6	100%	
	31	CEIP Profesor Tierno Galván (Corrales)	Público					
Bellavista	1	Colegio Privado Tierrallana	Privado	6	6	5	83,33%	
	2	Colegio Privado Entrepinos (Bellavista)	Privado	6	6	2	33,33%	
Corrales	32	CEIP Enebral	Público					
	33	CEIP San Sebastián	Público	6	6	6	100%	
Punta Umbría	34	CEIP Santo Cristo del Mar	Público					
	35	CEIP Virgen del Carmen	Público					
	36	CEIP Aurora Moreno	Público					
	37	CEIP Fuenteplata	Público	6	6	6	100%	
Gibraleón	38	CEIP Miguel de Cervantes	Público	6	6	5	83,33%	
	39	CEIP Hermanos Pinzón	Público					
Palos de la Frontera	40	CEIP San Jorge	Público	6	6	6	100%	
	41	CEIP Alcalde J. J. Rebollo	Público					
San Juan del Puerto	42	CEIP Marismas del Tinto	Público	6	6	4	66,67%	
	18	Colegio Concertado San Juan Bautista	Concertado					
El Condado de Huelva								
Almonte	1	CEIP El Lince	Público					
	2	CEIP Los Llanos	Público	6	6	4	66,67%	
El Rocío	3	CEIP Los Taranjales	Público					
	4	CEIP Ntra. Sra. del Rocío	Público	6	6	1	16,67%	
	5	CEIP Lope de Vega	Público					
Matalascañas	6	CEIP Doñana (El Rocío)	Público					
	7	CEIP Dunas de Doñana (Matalascañas)	Público					

Bollulllos del Condado	8	CEIP Las Viñas	Público	6	6	6	100%
	9	CEIP Manuel Pérez	Público	6	6	5	83,33%
	10	CEIP Reyes Católicos	Público	6	6	6	100%
La Palma del Condado	11	CEIP Condado de Huelva	Público				
	12	CEIP Manuel Siurot	Público				
	1	Colegio Concertado Nuestra Señora del Carmen	Concertado	6	6	2	33,33%
Trigueros	2	Colegio Concertado Santo Domingo Savio	Concertado				
	13	CEIP Fray Claudio	Público	6	6	6	100%
	14	CEIP Triana	Público	6	6	6	100%
Rociana del Condado	15	CEIP Los Perales	Público				
	16	CEIP San Sebastián	Público				
	17	CEIP Lora Tamayo	Público				
Bonares	18	CEIP Juan Ramón Jiménez	Público				
	19	CEIP San Walabonso	Público				
	20	CEIP Marismas de Hinojos	Público	6	6	1	16,67%
Paterna del Campo	21	CEIP Sánchez Arjona	Público				
	22	CEIP Miguel de Cervantes	Público				
	23	CEIP Francisco Alcalá	Público				
Escacena del Campo	24	CEIP Virgen de Luna	Público	6	6	1	16,67%
	25	CEIP Manuel Siurot	Público				
	26	CEIP Azorín	Público				
Manzanilla	27	CEIP Miguel Hernández	Público				

Costa Occidental

Lepe	1	CEIP Alonso Barba	Público				
	2	CEIP César Barrios	Público				
	3	CEIP La Noria	Público				
La Antilla	4	CEIP Oria Castañeda	Público				
	5	CEIP Río Piedras	Público				
	6	CEIP Rodrigo Pérez de Acevedo	Público				
Isla Cristina	7	CEIP Las Gaviotas (La Antilla)	Público	6	6	6	100%
	8	CEIP Ángel Pérez	Público	6	6	6	100%
	9	CEIP El Molino	Público	6	6	5	83,33%
La Redondela	10	CEIP Ntra. Sra. del Carmen	Público				
	11	CEIP Platero	Público				
	12	CEIP Reina María Cristina	Público	6	6	5	83,33%
Pozo del Camino	13	CEIP Sebastián Urbano Vázquez	Público				
	14	CEIP Pedro de Lope (La Redondela)	Público	6	6	6	100%
	15	CEIP La Higuera (Pozo del Camino)	Público				
Ayamonte	16	CEIP Galdames	Público	6	6	2	33,33%
	17	CEIP Moreno y Chacón	Público				
	18	CEIP Padre Jesús	Público				
Isla del Moral	19	CEIP Rodrigo de Xerez	Público				
	20	CEIP Virgen del Carmen (Isla del Moral)	Público				
Cartaya	21	CEIP Castillo de los Zúñiga	Público				
	22	CEIP Concepción Arenal	Público	6	6	6	100%
	23	CEIP Juan Ramón Jiménez	Público	6	6	4	66,67%
El Rompido	24	CEIP Maestro Juan Díaz Hachero	Público				
	25	CEIP Virgen del Carmen (El Rompido)	Público	6	6	6	100%
Villablanca	26	CEIP San Roque	Público				
San Silvestre de Guzmán	27	Colegio Público Rural Aderán 3	Público				

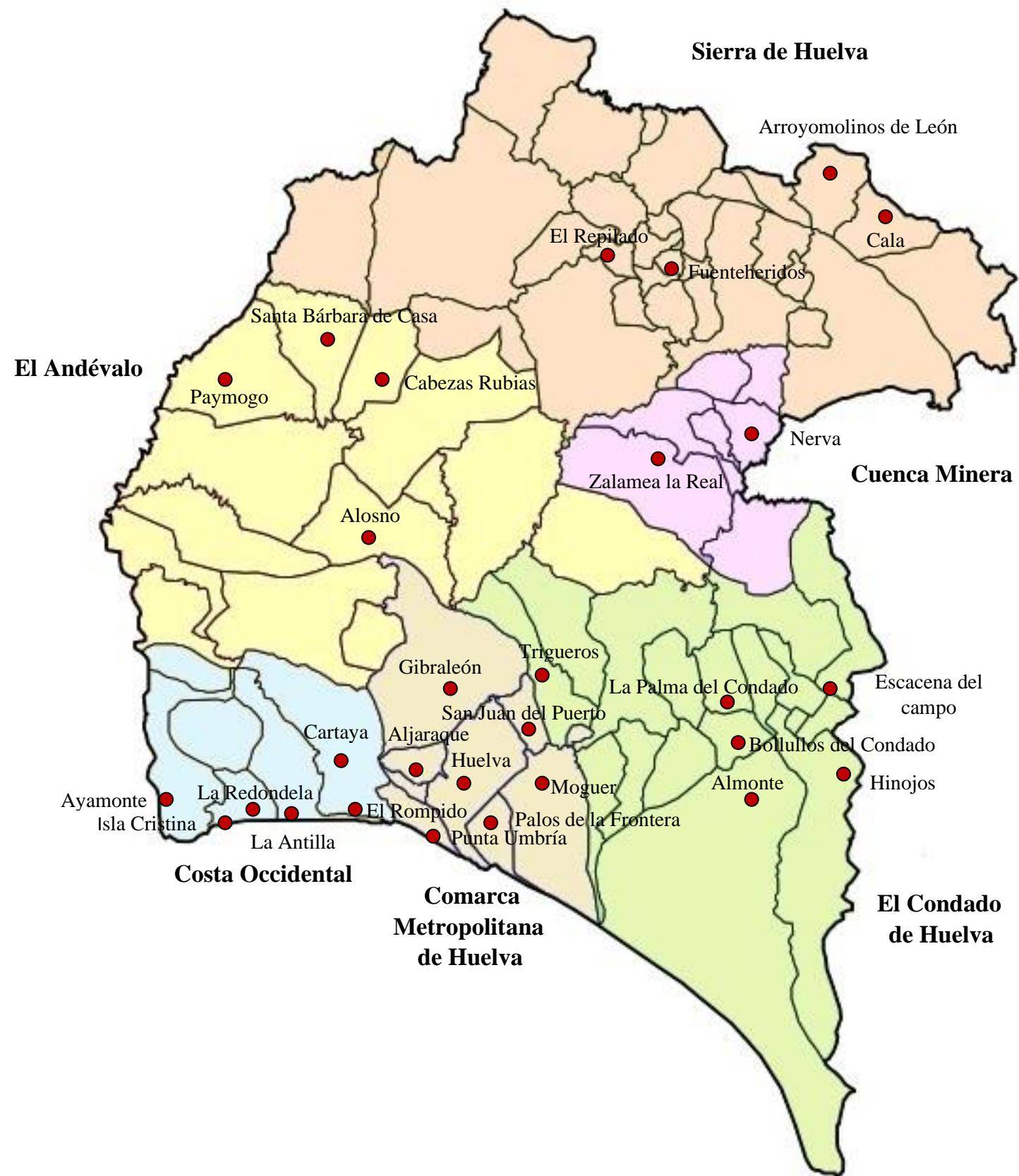
Sierra de Huelva

Aracena	1	Centro de Educación Primaria José Nogales	Público				
Cortegana Valdelamusa	2	CEIP Divino Salvador	Público				
	3	Colegio Público Rural Valdelamusa-San Telmo (Valdelamusa)	Público				
	4	CEIP José Romero Macías	Público				
Aroche	5	CEIP Los Silos	Público				
Jabugo	6	CEIP San Juan Bautista (El Replado)	Público	6	6	6	100%
El Replado	1	Colegio Concertado Ruta de la Plata	Concertado				
Santa Olalla del Cala	7	CEIP Virgen de Gracia	Público				
Almonaster la Real	8	CEIP Juan Gómez Márquez	Público				
Cumbres Mayores	9	CEIP Nuestra Señora del Rosario	Público	6	6	0	0%
Rosal de la Frontera	10	CEIP Hermanos Arellano	Público				
Galaroza	11	CEIP Rufino Blanco	Público				
Encinasola	12	CEIP Maestro Rafael Carballar	Público				
Higuera de la Sierra	13	CEIP San Roque	Público	6	6	6	100%
Cala	14	CEIP Virgen de los Remedios	Público	6	6	6	100%
Arroyomolinos de León	15	CEIP Suteffe	Público				
Zufre	16	CEIP Colegio Público Rural Tresfuentes	Público				
Alájar	17	CEIP Colegio Público Rural Adersa 1	Público	6	6	6	100%
Fuenteheridos	18	CEIP Doctor Peralías Panduro	Público				
Corteconcepción							

Cañaverl de León	19	Colegio Público Rural Adersa 4	Público				
Los Marines	20	Colegio Público Rural Adersa 2	Público				
La Nava	21	CEIP Miguel Lobo	Público				
El Andévalo							
Valverde	1	CEIP José Nogales	Público				
	2	CEIP Los Molinos	Público				
	3	CEIP Menéndez y Pelayo	Público				
del Camino	1	Colegio Concertado Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia Santa María Magdalena	Concertado				
	2	Colegio Concertado María Auxiliadora	Concertado				
Calañas	4	CEIP San José de Calasanz	Público				
	5	CEIP Santa Bárbara (La Zarza)	Público				
Alosno Tharsis	6	CEIP Ntra. Sra. de Gracia	Público	6	6	6	100%
	7	CEIP Argantonio (Tharsis)	Público				
San Bartolomé de la Torre	8	CEIP Naranjo Moreno	Público				
Puebla de Guzmán	9	CEIP Sebastián García Vázquez	Público				
Villanueva de los Castillejos	10	CEIP San Matías	Público				
El Cerro de Andévalo	11	CEIP Virgen de Andévalo	Público				
Paymogo	12	CEIP Emilio Pérez Molina	Público	6	6	6	100%
Santa Bárbara de Casa	13	CEIP San Sebastián	Público	6	6	6	100%
Cabezas Rubias	14	Colegio Público Rural Aderán 1	Público	6	6	6	100%
	15	Colegio Público Rural Aderán 2	Público				

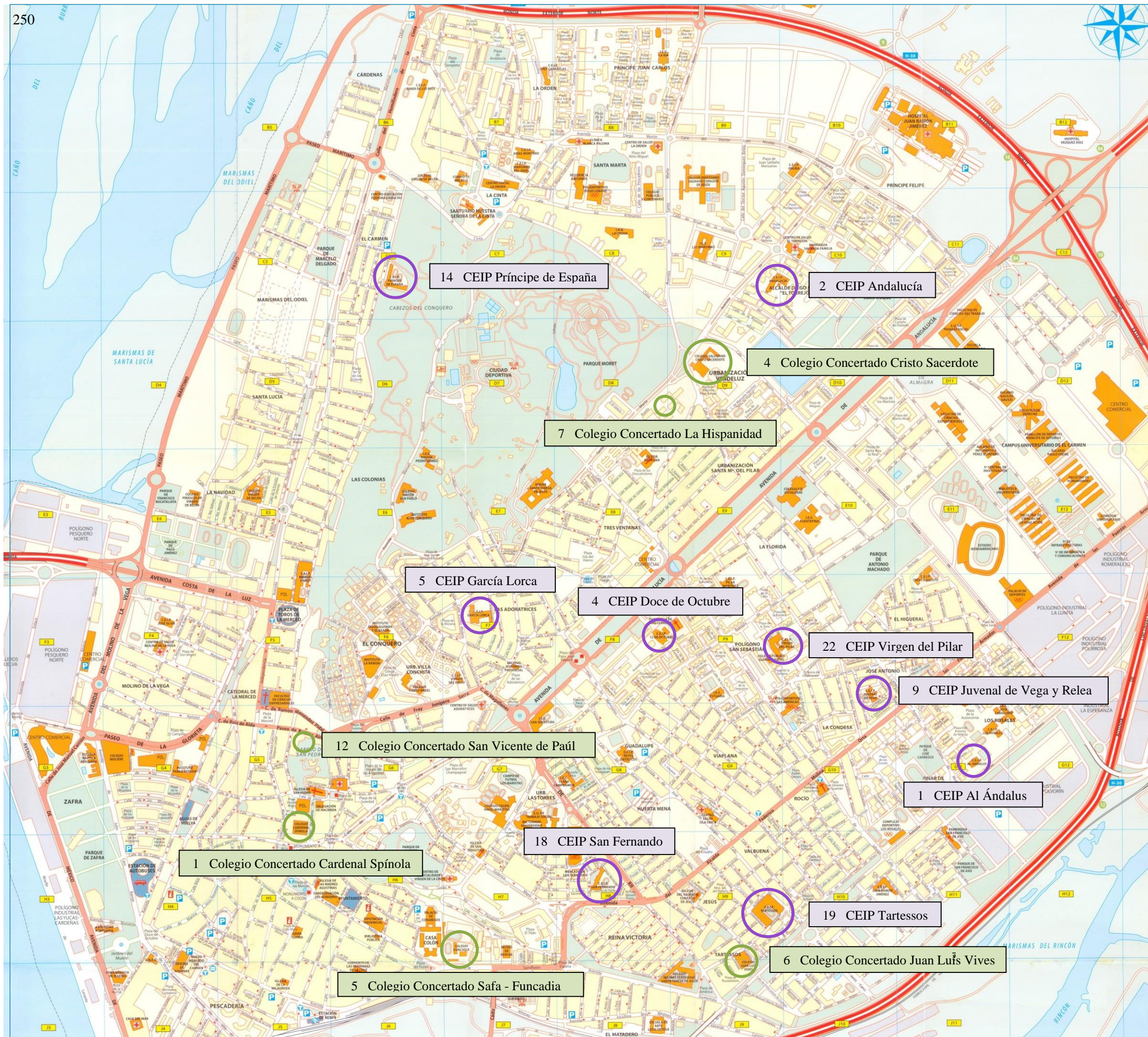
Cuenca Minera						
Nerva	1	CEIP Maestro Rojas	Público	6	6	100%
Minas de Riotinto	2	CEIP Virgen del Rosario	Público			
Zalamea la Real	3	CEIP San Vicente Mártir	Público	6	6	100%
El Campillo	4	CEIP La Rábida	Público			
Berrocal	5	CEIP La Picota	Público			
La Granada de Riotinto	6	Colegio Público Rural Adersa 6	Público			

Resumen de cumplimentación de cuestionarios						
Número de cuestionarios cumplimentados por cada tipo de centro	Número y titularidad del centro educativo			Número de centros	Número total de cuestionarios cumplimentados	
	Público	Concertado	Privado			
6	30	2		32	192	
5	7	1	1	9	45	
4	4	1		5	20	
3		2		2	6	
2	1	1	1	3	6	
1	3			3	3	
0	1	3		4	0	
Total	46	10	2	58	272	



Mapa 1. Comarcas de la provincia de Huelva.

Ubicación de 54 centros de Educación Primaria de Huelva y su provincia, seleccionados aleatoriamente, que han participado			
Comarca Metropolitana de Huelva		La Palma del Condado	1 Colegio Concertado Nuestra Señora del Carmen
Huelva	1 CEIP Al Ándalus	Trigueros	13 CEIP Fray Claudio
	2 CEIP Andalucía		14 CEIP Triana
	4 CEIP Doce de Octubre	Hinojos	20 CEIP Marismas de Hinojos
	5 CEIP García Lorca	Escacena del Campo	24 CEIP Virgen de Luna
	9 CEIP Juvenal de Vega y Relea		Costa Occidental
	14 CEIP Príncipe de España	Lepe	7 CEIP Las Gaviotas (La Antilla)
	18 CEIP San Fernando	La Antilla	
	19 CEIP Tartessos	Isla Cristina	8 CEIP Ángel Pérez
	22 CEIP Virgen del Pilar	La Redondela	9 CEIP El Molino
	1 Colegio Concertado Cardenal Spínola		12 CEIP Reina María Cristina
	4 Colegio Concertado Cristo Sacerdote		14 CEIP Pedro de Lope (La Redondela)
	5 Colegio Concertado Safa - Funcadia	Ayamonte	16 CEIP Galdames
	6 Colegio Concertado Juan Luis Vives	Isla del Moral	
	7 Colegio Concertado La Hispanidad	Cartaya	22 CEIP Concepción Arenal
12 Colegio Concertado San Vicente de Paúl	23 CEIP Juan Ramón Jiménez		
24 CEIP Pedro Alonso Niño	25 CEIP Virgen del Carmen (El Rompido)		
Moguer	Sierra de Huelva		
Mazagón	25 CEIP Virgen de Montemayor	Jabugo	6 CEIP San Juan Bautista (El Repilado)
Aljaraque	30 CEIP El Puntal (Bellavista)	El Repilado	
	1 Colegio Privado Tierrallana	Cala	13 CEIP San Roque
	2 Colegio Privado Entrepinos (Bellavista)	Arroyomolinos de León	14 CEIP Virgen de los Remedios
Corrales	33 CEIP San Sebastián	Fuentehieridos	17 CEIP Colegio Público Rural Adersa 1
Punta Umbría	37 CEIP Fuenteplata	El Andévalo	
Gibrleón	38 CEIP Miguel de Cervantes	Alosno	6 CEIP Ntra. Sra. de Gracia
		Tharsis	
Palos de la Frontera	40 CEIP San Jorge	Paymogo	12 CEIP Emilio Pérez Molina
San Juan del Puerto	42 CEIP Marismas del Tinto	Santa Bárbara de Casa	13 CEIP San Sebastián
El Condado de Huelva		Cabezas Rubias	14 Colegio Público Rural Aderán 1
Almonte	2 CEIP Los Llanos	Cuenca Minera	
El Rocío	4 CEIP Ntra. Sra. del Rocío	Nerva	1 CEIP Maestro Rojas
Matalascañas		8 CEIP Las Viñas	
Bollullos del Condado	9 CEIP Manuel Pérez	Zalamea La Real	3 CEIP San Vicente Mártir
	10 CEIP Reyes Católicos		



Centros de Educación Primaria de Huelva Capital que han sido seleccionados aleatoriamente y han participado

Colegios Públicos

- 1 CEIP Al-Ándalus
- 2 CEIP Andalucía
- 4 CEIP Doce de Octubre
- 5 CEIP García Lorca
- 9 CEIP Juvenil de Vega y Relea
- 14 CEIP Príncipe de España
- 18 CEIP San Fernando
- 19 CEIP Tartessos
- 22 CEIP Virgen del Pilar

Colegios Concertados

- 1 Colegio Concertado Cardenal Spínola
- 4 Colegio Concertado Cristo Sacerdote
- 5 Colegio Concertado Safa - Funcadia
- 6 Colegio Concertado Juan Luis Vives
- 7 Colegio Concertado La Hispanidad
- 12 Colegio Concertado San Vicente de Paúl

Mapa 2. Plano de Huelva Capital

6.3. Enfoque cualitativo: El paradigma interpretativo

El diseño cualitativo de la investigación tiene su fundamento en el paradigma interpretativo. Los principios del paradigma interpretativo, naturalista, se enmarcan en diferentes corrientes (la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico) que surgieron para propiciar el desarrollo de “una ciencia natural de los fenómenos sociales” (Sandín, 2003; Bisquerra, 2009, p. 74). Tres son los principios básicos: 1. El contexto juega un papel fundamental en los significados que las personas atribuyen a las acciones, 2. Requiere un enfoque social en el proceso de investigación, implicando a los participantes de cada caso y 3. La importancia recae en la perspectiva de tales participantes para llegar a una comprensión profunda de cada caso particular.

Este paradigma se articula en torno al *constructivismo social*, que aspira a desarrollar una comprensión empática de cómo las personas sienten, piensan, reflexionan, interpretan sus experiencias cotidianas y las razones de sus comportamientos (Rubin & Babbie, 2010). El paradigma interpretativo concede importancia y valor a la visión que tienen los individuos sobre sí mismos, además del significado que otorgan a sus comportamientos, bien implícitos, bien explícitos (Tójar, 2006). Este enfoque muestra interés por el sentido de las acciones sociales, pues parte de una visión de los centros educativos como organizaciones personalistas centradas en los procesos (Gairín, 2004). Concibe la realidad como un conjunto de interacciones entre individuos, que actúan conforme a valores y normas, por lo tanto, aspira a comprender el significado subyacente a tales acciones (Bartlett & Durton, 2007). Esta realidad, dinámica, múltiple y construida desde una perspectiva social, entiende que el currículum se sustenta en el significado que los agentes educativos les atribuyen a los hechos (Cardona, 2013). McKernan (2004) diferencia entre los *significados intersubjetivos* (normas y roles que constituyen una forma de vida social) y los *subjetivos* (intenciones, razones y emociones que expresan los participantes).

6.3.1. Metodología cualitativa

La metodología cualitativa comprende una serie de técnicas interpretativas que describen, decodifican y traducen un fenómeno que sucede de manera más o menos natural en la sociedad. Las técnicas propias de esta metodología se centran más en el significado del fenómeno en sí mismo que en su frecuencia o cuantificación (Del Río, 2013).

Las ventajas de la metodología cualitativa residen en su enfoque inductivo, que permite el acercamiento a situaciones específicas y a las personas que forman parte de ella, para alcanzar los siguientes objetivos (Maxwell, 2012, 2019):

1. Comprender el significado que los participantes de la investigación otorgan a los hechos, situaciones, experiencias y acciones en las que están implicados.
2. Entender el contexto donde los participantes actúan y la influencia en sus acciones.
3. Identificar fenómenos e influencias “inesperados”, que influyen en la generación de nuevo conocimiento sobre la explicación de un suceso.
4. Comprender el proceso en el que los hechos y las acciones tienen lugar.

Denzin & Lincoln (2008) sostienen que la metodología cualitativa es una actividad localizada que sitúa al investigador en el mundo. Tal actividad consiste en un conjunto de prácticas que hacen la realidad más visible, es decir, conllevan un enfoque e interpretativo del mundo. En el ámbito educativo, la metodología cualitativa es una manera de conocer, a fin de responder al *por qué*, en la que el/la investigador/a obtiene información de un grupo de personas, la organiza y la interpreta para entender su comportamiento (Lichtman, 2013). En esta investigación, la metodología cualitativa brinda la oportunidad de recabar información sobre los/las maestros/as y los/las directores/as en sus contextos naturales, reflexionar sobre ello, desarrollar una comprensión profunda y una visión holística de la autonomía escolar (Creswell 2014; Marshall & Rossman, 2011).

6.3.2. Método cualitativo: el estudio de casos múltiples

El estudio colectivo de casos (Stake, 2007) de carácter descriptivo, se sustenta en la recogida y el análisis de datos a través de diferentes métodos, técnicas e instrumentos de investigación. El estudio colectivo de casos, en tanto que método de investigación, constituye un proceso específico de recogida, organización y análisis de una amplia gama de información para comprender en profundidad la realidad de cada escuela (Patton, 2002; Swanborn, 2010).

Este método nos ha permitido conocer la gestión de la autonomía pedagógica en diferentes centros educativos, comprender la dinámica de cada caso, analizar la coordinación entre el equipo docente y entender lo que acontece en la realidad educativa en un contexto sociocultural en continuo cambio (Sandín, 2003; Yin, 2009).

Hemos optado por el estudio casos, como método de investigación, porque presta una atención especial a cuestiones relativas a la autonomía escolar que sólo pueden conocerse mediante los casos seleccionados (Buendía, Colás & Hernández, 1998). Se han descrito en profundidad los procesos de cambio que se han producido en cada centro, las decisiones pedagógicas que ha adoptado el equipo docente y las innovaciones que se han consolidado (McKernan, 2004). En consecuencia, este estudio de casos múltiples contribuye a aumentar el conocimiento teórico y práctico sobre la autonomía pedagógica para responder a las necesidades del alumnado, satisfacer las demandas del contexto, transformar la realidad educativa de cada centro y el papel que desempeñan tales técnicas en la innovación educativa (Bassegy, 2009; Gomm, Hammersley & Foster, 2000). El estudio de casos múltiples es de carácter *descriptivo*, una descripción rica del objeto de estudio (Merriam, 2009), que implica la completa y literal descripción de la gestión de la autonomía en los centros seleccionados.

6.3.3. Selección de los casos

La selección de casos parte de la naturaleza de las preguntas y los objetivos de la investigación (Lodico, Spaulding & Voegtle, 2006; Simons, 2011). Varios son los criterios que han justificado tal decisión. En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos de investigación y experiencias innovadoras, llevadas a cabo en centros educativos de la provincia de Huelva. En la revista Cuadernos de Pedagogía, se publicó una experiencia innovadora, realizada en el CEIP Tres Carabelas sobre el trabajo por proyectos en Educación Infantil y Primaria (Ortega, Botella, Mesa y Torres, 2015). En cuanto al CEIP San Walabonso, situado en Niebla (Huelva), se han publicado capítulos de libros (Murillo & Sola, 2011), experiencias sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García Páez, 2013) y una entrevista con el jefe de estudios y coordinador TIC (Martí Soler, 2017). Durante el desarrollo de la tesis, se realizó una estancia predoctoral de cuatro meses en Lieja (Bélgica). De las ocho escuelas basadas en la pedagogía de Célestin Freinet que allí existen, elegimos aquellas más innovadoras, que gozan de mayor autonomía para poner en práctica las técnicas Freinet y responder a las necesidades del alumnado. Antes de proceder a la elección, recabamos información sobre cada una de las ocho escuelas y analizamos los proyectos que llevaban a cabo.

Caso 1. CEIP Tres Carabelas. Este centro apuesta por metodologías alternativas, como el método ABN y el trabajo por proyectos. El alumnado acude a los talleres desarrollados en aulas específicas. Se concede especial valor a la educación emocional y artística. Se fomenta la educación integral e inclusiva a través de talleres (Federación Andaluza de Sindicatos de Enseñanza, 2019).

Caso 2. CEIP San Walabonso. Este centro ha recibido numerosos reconocimientos educativos por su filosofía innovadora y ser pioneros en la integración de las TIC en la dinámica del centro desde el curso académico 2003/2004. Cuenta con una página en YouTube, en la que comparten sus experiencias innovadoras de calado pedagógico (Colegio San Walabonso, 2019).

Caso 3. École Naniot. Abrió sus puertas en 1985 gracias a la iniciativa de una asociación de padres. Fue la primera escuela belga que basó sus métodos de enseñanza en la pedagogía de Célestin Freinet. Sus acciones prioritarias son: enseñar las competencias clave, promover el espíritu científico del alumnado, desarrollar la creatividad y la confianza en sí mismo, y conocer el patrimonio cultural de Bélgica.

Caso 4. École Laveu. Comenzó su andadura en 1990. Sus acciones prioritarias son: promover la creatividad artística del alumnado, fomentar la escritura crítica y desarrollar la conciencia crítica hacia temas relacionados con el cuidado del medio ambiente.

Caso 5. École Belleflame. En 1999 adopta la pedagogía de Célestin Freinet. Sus métodos se basan en la libertad de expresión, la experiencia y la cooperación. Sus prioridades educativas son: desarrollar la autonomía y la confianza de cada niño/a, fomentar la solidaridad con las causas justas, promover la apertura a otras culturas, potenciar las habilidades en lengua y matemáticas a través de las técnicas Freinet y desarrollar la comunicación y la libre expresión.

Caso 6. École Beau Mur. Es la última escuela Freinet de Lieja. Se inauguró en septiembre de 2018. Sus acciones prioritarias son: fomentar el cuidado de los espacios verdes, crear un vínculo social entre la escuela y el contexto, fomentar el espíritu crítico del alumnado y el consumo responsable de los recursos naturales.

En todas las escuelas Freinet se promueven los valores de la cooperación, la solidaridad, el espíritu crítico, la autonomía del alumnado y la libertad de expresión.

Comparten el mismo programa de estudios o currículum, pero cada una de ellas disponen de autonomía pedagógica para adaptarlo a las características del contexto sociocultural y las necesidades educativas del alumnado. La Tabla 15 muestra las técnicas y los instrumentos de investigación aplicados en cada centro.

Tabla 15. Técnicas e instrumentos de investigación aplicados en cada centro.

Centro educativo	Municipio y país	Técnicas e instrumentos
CEIP Tres Carabelas	Huelva (España) El centro tiene 43 alumnos matriculados en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Está situado en un contexto sociocultural bajo.	6 entrevistas en profundidad (4 a maestros/as de Educación Primaria, 1 a maestra de Educación Infantil y 1 a la directora) Análisis de documentos oficiales y personales (Plan de Centro, recursos y actividades) Observaciones participantes en las aulas. Diario de investigación.
CEIP San Walabonso	Niebla, Huelva (España) El centro cuenta con 412 alumnos. Está situado en un contexto sociocultural medio-bajo.	7 entrevistas en profundidad (6 a maestros/as de Educación Primaria y 1 al director). Análisis de documentos oficiales y personales (Plan de Centro, recursos y actividades) Observaciones participantes en las aulas. Diario de investigación.
École Belleflamme	290 alumnos. Contexto sociocultural obrero.	6 entrevistas en profundidad en cada centro (5 a maestros/as de Educación Primaria y 1 al director/a)
École Naniot	300 alumnos. Contexto sociocultural alto.	Análisis de documentos oficiales y personales (Proyecto Educativo, programaciones, recursos, actividades).
École Laveu	229 alumnos. Contexto sociocultural bajo.	Observaciones participantes en las aulas. Diario de investigación.
École Beau Mur	120 alumnos. Contexto sociocultural medio.	

6.3.4. Muestreo cualitativo

Una muestra cualitativa es “*el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades sobre el cual se recolectan datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia*” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 427). En la presente investigación, se han realizado dos muestreos, uno para seleccionar los casos o centros educativos que fueron estudiados, y otro, para seleccionar a las personas que formaron parte de la muestra definitiva. En el primer muestreo, se ha partido del objeto de estudio, la gestión de la autonomía en los centros educativos. Luego, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de artículos de investigación, prensa escrita y proyectos en los que las escuelas Freinet habían participado (estudios teóricos y empíricos publicados). Los resultados confirmaron que, si bien las ocho escuelas Freinet de Liège gozaban de autonomía pedagógica, cuatro de ellas (École Laveu, École Belleflamme, École Naniot, École Beau Mur) estaban involucradas en proyectos para abordar las competencias claves y llevaban a cabo prácticas innovadoras, siguiendo la filosofía de Célestin Freinet.

Para seleccionar los casos de las escuelas Freinet de Liège (Bélgica), se estableció contacto con una representante del P.O. (*Pouvoir Organisateur*), que gestionaba su organización y funcionamiento. La representante nos proporcionó información precisa sobre las dinámicas llevadas a cabo en cada centro y nos informó que las escuelas Freinet se hallaban inmersas en el diseño de un nuevo Proyecto Educativo para el curso 2019-2020. La representante se encargaba de visitar las escuelas Freinet, reunirse con el equipo docente, presentar los puntos clave del nuevo *Projet d'Établissement* y tomar nota de sus propuestas y sugerencias para llegar a un consenso democrático entre todos los/las maestros/as que imparten docencia en las escuelas Freinet.

A fin de garantizar la representatividad del muestreo en las escuelas Freinet, se llevó a cabo un muestreo de cuatro escuelas, a partir de los siguientes criterios:

1. Escuelas que abordan las competencias clave a través de las técnicas Freinet actualizadas.
2. Asegurar la *variación máxima* (Patton, 2002), es decir, estudiar las escuelas Freinet que sean lo más diferentes posibles entre sí, atendiendo al contexto sociocultural y económico en que se encuentran, a fin de conocer las diferentes maneras de gestionar la autonomía pedagógica.

El segundo muestreo, la selección de los participantes, buscó la representación tipológica y *socio estructural* de acuerdo con el objeto de estudio (Valles, 2007). Este muestreo estructural identifica a las personas que ocupan diferentes posiciones en el centro, que garantiza la variedad de conocimientos, experiencias y prácticas, y representan las diferentes posturas ante el tema (Flick, 2015). Se siguieron los siguientes criterios:

1. Maestros/as que imparten en los tres ciclos (En las escuelas Freinet, la etapa de Educación Primaria se divide en tres ciclos, no en seis cursos académicos).
2. Que proporcionan una información rica para responder a los objetivos de la investigación (Martínez-Salgado, 2012).
3. Asegurar la saturación del conocimiento, eligiendo un número de maestros/as que representaban a la mayoría de la plantilla de Educación Primaria, que oscilaba entre 8 y 10 maestros/as, dependiendo del centro.

Para seleccionar los dos casos de la provincia de Huelva, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos publicados en revistas indexadas sobre experiencias innovadoras y estudios realizados en centros onubenses. Optamos por el CEIP Tres Carabelas

(Huelva) y el CEIP San Walabonso de (Niebla), porque recopilamos muchas evidencias que avalaban sus propuestas innovadoras de calado pedagógico. Ambos casos representan la buena gestión de la autonomía escolar, en diferentes contextos socioculturales y económicos, con trayectorias distintas, que resultan tan complementarias cuanto enriquecedoras.

En la selección de los participantes del CEIP Tres Carabelas se siguieron criterios similares a los de las escuelas belgas, en tanto que es un colegio que cuenta con solo 43 alumnos, la etapa de Educación Primaria se divide en tres ciclos y cuenta con una plantilla docente reducida. Situado en el barrio de La Orden, en un contexto sociocultural y económico bajo, el centro podría cerrar sus puertas el próximo mes de junio de 2020, debido a una falta de apoyo por parte de la Junta de Andalucía, según las fuentes consultadas (DiariodeHuelva, 2019; Huelva Información, 2019; HuelvaYa.es, 2019).

En la selección de los participantes en el CEIP San Walabonso (Niebla), se siguieron tres criterios:

1. Maestros/as que imparten docencia en diferentes cursos académicos.
2. Que cuentan con experiencia en la participación de proyectos innovadores llevados a cabo en el centro.
3. Que pueden proporcionar información rica para responder a los objetivos del estudio.

Según Mejía (2000), el punto de saturación es el análisis sucesivo de casos que van cubriendo las necesidades informativas, de modo que, a partir de una cantidad, los nuevos casos repiten el contenido de un conocimiento anterior. En lo tocante al número de casos necesarios para alcanzar el punto de saturación, Bertaux (1993, pág. 27) establece que con una muestra de 26 a 30 casos, se logra el proceso de saturación, pues se ha redundado en el conocimiento de las pautas estructurales del objeto de estudio. En total, se realizaron

37 entrevistas, que supera los casos necesarios para lograr la saturación de información y la comprensión global de la autonomía escolar.

6.3.5. Técnicas e instrumentos de investigación

Se han utilizado una serie de instrumentos de corte cualitativo para recabar información sobre la gestión de la autonomía en los centros, desde diferentes perspectivas, lo cual contribuye a comprender el proceso que sigue cada uno de ellos: las entrevistas en profundidad a maestros/as y directores/as, el análisis documental, la observación participante, las notas de campo y el diario de investigación.

6.3.5.1. Entrevistas en profundidad

Es un método cualitativo fundamental en las investigaciones de corte interpretativo. Si algo la caracteriza es su flexibilidad, en las preguntas y en las respuestas, en diferentes aspectos, tales como el enfoque, la extensión y el grado de detalle. La finalidad estriba en comprender las posiciones y las perspectivas de los participantes sobre el objeto de estudio (Pérez Juste, Galán & Quintanal, 2012), además de analizar aquellos aspectos significativos y de valor para los participantes con respecto al mismo (Newby, 2010). Tienden a ser semiestructuradas a fin de que las respuestas de las personas entrevistadas encaucen la conversación de una manera natural, aunque el/la entrevistador/a formule preguntas para ahondar en asuntos que considere relevantes (Cohen, Manion & Morrison, 2017). La entrevista en profundidad se inicia a partir de un esquema abierto, donde las cuestiones suponen un nexo provisional o punto de partida para que surjan otros temas a colación de ellas (Ballesteros, 2019).

La información obtenida no es absolutamente estructurada, antes bien, quien realiza la entrevista profundiza en el conocimiento de los elementos o razones que ejercen una influencia en el objeto de estudio, sacando a relucir matices o temas susceptibles de discusión (Bordas Martínez, Bordas Martínez & Crespo, 2015). El/la entrevistador/a persigue acercarse a las creencias, las ideas y las opiniones mantenidas por las personas entrevistadas. Lo importante son sus explicaciones (Rodríguez, Gil & García, 1999).

Una entrevista en profundidad es lo más parecido a un diálogo, lo cual favorece que la persona entrevistada se exprese con sus propias palabras, desarrolle sus ideas con libertad, desde su perspectiva (Rodríguez Fernández, 2018). Se entiende como una interacción dinámica entre dos personas, un proceso comunicativo (Gil Pascual, 2016). Esto proporciona una mayor credibilidad y validez, permitiendo a los investigadores la posibilidad de aplicar sus conocimientos, experiencia y habilidades interpersonales para profundizar en temas interesantes y no tenidos en cuenta antes de comenzar la entrevista (Klenke, 2016).

La entrevista en profundidad resulta adecuada para descubrir motivaciones subyacentes, actitudes no admitidas por los/las participantes, discrepancias con respecto a un tema. De ahí que se recomiende elegir a informantes-clave, con conocimientos y experiencias, que pueden proporcionar puntos de vista complementarios (Pérez Serrano, 2016). La principal ventaja de la entrevista en profundidad radica en la gran cantidad de información que proporciona, a partir de las experiencias de personas con diferentes edades, bagajes, perspectivas, estilos de vida y estatus (Morris, 2015). Ruiz Olabuénaga (2012) afirma que realizar una entrevista en profundidad no es sinónimo de prescindir de un guion que actúe como un hilo orientativo entre las preguntas, ni conlleva una rigidez en el contenido. El diseño de un estudio con entrevistas conlleva dos aspectos relacionados entre sí. Por un lado, desarrollar una comprensión temática del objeto de

estudio, por otro lado, adoptar decisiones sobre las preguntas importantes que deben plantearse (Kvale, 2011). En la presente investigación, se ha optado por realizar entrevistas en profundidad a los/las maestros/as y a los/las directores/as, porque adoptan diferentes perspectivas ante la autonomía escolar. Es este un tema amplio que se presta al carácter flexible y dinámico de esta técnica, y ofrece a las personas entrevistadas la posibilidad de responder en su propio lenguaje a las cuestiones.

6.3.5.1.1. Planificación de las entrevistas en profundidad

Gubrium & Holstein (2001) refieren que el fin de las entrevistas es entender las acciones, las relaciones y las experiencias de las personas que forman parte de un grupo o una institución a fin de representar su contexto social desde diferentes puntos de vista.

La *fiabilidad* de las entrevistas en profundidad se basa en el grado de acuerdo entre jueces y en el grado de correlación entre el contenido de las entrevistas llevadas a cabo en momentos distintos, mientras que la *validez* se refiere al valor predictivo o de criterio (Mateo & Martínez, 2008; Padilla, 2013).

Kvale & Brinkmann (2008) afirman que la *fiabilidad* está relacionada con la coherencia de las respuestas de las personas entrevistadas y con la formulación de preguntas que no induzcan a una respuesta determinada; la *validez*, con el grado en que el método de las entrevistas investigue lo que pretende investigar.

La investigación cualitativa se ha realizado en dos países, a saber, España y Bélgica, cada cual con su idiosincrasia, su organización territorial y su particular trayectoria educativa, en centros con diferentes filosofías educativas (dos centros públicos en Huelva y cuatro escuelas Freinet en Lieja) y en ella han participado tanto maestros/as como directores/as, de modo que, en el diseño de las entrevistas en profundidad, se han tenido

en cuenta estos aspectos, tomando como referencia los objetivos de la investigación, y garantizando la validez. Siguiendo las recomendaciones de Patton (2002), se han formulado preguntas de opinión, actitudes, experiencias, bagaje y conocimiento acerca de la autonomía escolar.

El diseño de las entrevistas fue revisado por el director de la tesis doctoral con el fin de corregir preguntas, añadir otras acordes con los objetivos de la investigación y asegurar la fiabilidad del instrumento. La Tabla 16 muestra la relación entre las categorías de las entrevistas, los indicadores de cada categoría y los objetivos de la investigación. Conforme al contenido de estos, las entrevistas se han dividido en tres categorías (el Currículum Básico, el Proyecto Educativo de Centro y la Programación Didáctica) y en dieciséis indicadores.

Tabla 16. Relación entre las categorías de las entrevistas, los indicadores y los objetivos de la investigación.

Categorías de las entrevistas	Indicadores	Objetivos específicos
Currículum Básico (CB)	Contenidos mínimos	1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en cada nivel de concreción curricular.
	Papel del currículum básico en la práctica educativa	
	Instrucción 12/2019 sobre la autonomía en el horario y en la duración de las sesiones	
	Influencia del CB en la autonomía pedagógica para adaptar los contenidos y los criterios de evaluación	
Proyecto Educativo de Centro (PEC)	Adaptación del CB a las características del contexto	2. Analizar los proyectos que adoptan los centros para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Elementos curriculares que se adaptan	
	Propuestas en el diseño del Proyecto Educativo	

Programación Didáctica (PD)	Adaptación del currículum a la diversidad del alumnado	1. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en cada nivel de concreción curricular.
	Materiales curriculares utilizados	
	Autonomía para organizar el tiempo	
	Autonomía para organizar el espacio	3. Explicar los apoyos y las dificultades que influyen en la autonomía pedagógica.
	Evaluación: tipos y técnicas	
	Evaluaciones externas	4. Describir las necesidades de los maestros y las maestras para gestionar su autonomía.
	Aspectos que facilitan la autonomía	
	Aspectos que dificultan la autonomía	
Propuestas de mejora	5. Conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en las escuelas Freinet de Liège para diseñar y desarrollar el currículum.	

6.3.5.2. Análisis de documentos

El análisis de documentos complementa, contrasta y valida la información obtenida con las demás estrategias cualitativas. Proporciona información de gran valor sobre las perspectivas y los intereses de las personas que han participado en su elaboración (Bisquerra, 2009).

En los estudios de casos, se ha realizado un análisis exhaustivo, tanto de los documentos oficiales como de los documentos personales. Se han formulado preguntas sobre cómo se han elaborado, cómo se utilizan, con qué finalidad y en qué situaciones.

En cuanto a los *documentos oficiales*, han ofrecido información sobre la perspectiva interna de los centros, los valores que los definen, los principios que conforman sus señas de identidad y las acciones que llevan a cabo (McMillan & Schumacher, 2008). Asimismo, proporcionan datos desde una perspectiva retrospectiva, teniendo en cuenta su trayectoria, y referencial, pues constituyen un marco para interpretar y contextualizar los datos recogidos con otros instrumentos (Del Rincón et al., 1995). En los dos centros de España, se ha analizado el Plan de Centro, formado por el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro y el Proyecto de Gestión (Artículo 20, Decreto 328/2010, p. 40).

En las escuelas Freinet disponen de un documento análogo al Proyecto Educativo español, le *Projet d'Établissement*, que toma como referencia los valores y las finalidades del Proyecto Pedagógico de Lieja (*la Ville de Liège*).

Los *documentos personales* de los maestros y las maestras (las programaciones didácticas, los materiales curriculares, las fichas, los recursos y las actividades) describen las experiencias llevadas a cabo en los centros y los valores pedagógicos que se enseñan. En las escuelas belgas, se analizaron las creaciones del alumnado mediante el uso de las técnicas de Freinet.

6.3.5.3. Observación participante

La observación participante es la práctica de investigar formando parte activa en la vida de la institución o del grupo en que se circunscribe la investigación. El profesional se mimetiza con la situación social para comprender el comportamiento de quienes se hayan en el contexto (McKernan, 1999). Esta técnica implica que los investigadores se comprometan con las actividades desarrolladas en el espacio, recojan datos sobre el

contexto particular, los objetos materiales, los comportamientos, las interacciones y las conversaciones informales entre los participantes (Angrosino, 2012).

Taylor & Bodgan (1987) recalcan que la observación participante conlleva la recogida de datos de manera sistemática y no intrusiva, esto es, interactuar con los protagonistas del campo de un modo natural para comprender la dinámica de las situaciones.

En los estudios de casos, se han realizado observaciones de aula, anotando al mismo tiempo todo lo que acontecía en ella: actividades, interacciones entre los maestros y las maestras con el alumnado, las relaciones entre los alumnos, la dinámica, el clima de aula, la descripción del mobiliario, la disposición del aula y la organización del alumnado. De acuerdo con las recomendaciones propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2010), se tomaron fotografías y vídeos, complementarios a las anotaciones y los registros observacionales.

Los métodos visuales en el campo contribuyen a la comprensión sociológica de la investigación (Banks, 2010). Tales métodos dotan de un sentido más amplio a las anotaciones y las observaciones, en tanto que se muestran a las claras los procesos comunicativos entre los participantes. Desde este punto de vista, las fotografías y los vídeos tomados en los centros demuestran cómo los niños y las niñas ponen en práctica las técnicas Freinet, exponen los resultados de sus investigaciones, participan en actividades de la comunidad y forman parte activa de la sociedad.

6.3.5.4. Notas de campo

Las notas de campo son apuntes *in situ* sobre las observaciones realizadas, con un carácter descriptivo de los hechos. Favorecen la explicación de los procesos y las dinámicas del lugar en que se ha realizado, la reflexión sobre el tema de estudio (Rodríguez Gil &

García, 1999). De carácter preciso, las notas de campo se centran en los detalles y proporcionan información sobre las situaciones y las experiencias observadas, además de las declaraciones y las reacciones de los participantes en un escenario real (Allen, 2007).

Durante la estancia en los seis centros educativos, se ha descrito al detalle lo que acontecía tanto dentro como fuera de las aulas: opiniones y expresiones de maestros/as y alumnos/as, los hechos, los incidentes críticos y las anécdotas.

Las notas de campo han puesto de manifiesto las similitudes y las divergencias entre las escuelas.

6.3.5.5. Diario de investigación

Es un instrumento para recoger datos sobre la investigación en el aula. Incluye anotaciones confidenciales sobre las observaciones, reflexiones, sentimientos, interpretaciones y conjeturas (Medina, De la Herrán & Domínguez, 2014).

La utilización del diario contribuye al desarrollo profesional de la persona que lleva a cabo la investigación, pues lleva aparejado un proceso reflexivo sobre qué sucede en el contexto, por qué y cuáles son sus ideas al respecto (Koshy, 2005).

En el diario de investigación se han anotado las ideas, las reflexiones y los pensamientos sobre el proceso de investigación, así como las conclusiones derivadas de las entrevistas mantenidas con los/las maestros/as y los/las directores/as (Gibbs, 2012).

Este instrumento ha supuesto un enriquecimiento profesional, en la medida que ha estimulado la reflexión crítica sobre el tema de estudio y ha facilitado la comparación entre los colegios.

6.3.6. Fiabilidad y validez de la investigación cualitativa

Pérez Juste, Galán & Quintanal (2012) subrayan que para asegurar la fiabilidad de los resultados es preciso contrastar los datos obtenidos a través de diferentes procedimientos, buscando los puntos en común.

Ruiz Olabuénaga (2012) y Lincoln (1985) sostienen que la *confiabilidad* de la investigación cualitativa está asociada a cuatro aspectos: la credibilidad, que se alcanza con la triangulación de técnicas y datos, la transferibilidad, que se consigue con un muestreo intencional, la dependencia, que se adquiere cuando el proceso es analizado por un investigador externo, y la confirmabilidad, cuando se verifica la coherencia de datos.

Flick (2015) alude al rigor, entendido como la capacidad de ser consecuente en la aplicación de las técnicas, atenerse a los esquemas de muestreo y analizar los datos en diferentes puntos.

Maxwell (2019) y Becker (2009) afirman que la *validez* del proceso se asegura contando con datos ricos, detallados y variados que muestren una imagen completa de lo que acaece en los casos estudiados. Given (2008) refiere que la validez lleva aparejada la verificación de los resultados, una muestra suficiente de participantes y la saturación de información. La fiabilidad y la validez de la investigación cualitativa se han concretado en las siguientes acciones:

- El diseño de los instrumentos a partir de los objetivos de la investigación.
- La revisión de tales instrumentos utilizados por parte del director de la tesis doctoral.
- La triangulación de técnicas e instrumentos cualitativos, que han ofrecido información rica y detallada desde diferentes perspectivas.
- El contraste de la información obtenida mediante diferentes procedimientos a fin de llegar a conclusiones fundamentadas.

6.3.7. Triangulación

La triangulación es la consideración de un problema de investigación a partir de dos puntos, como mínimo, lo cual se consigue usando distintos enfoques metodológicos. Conlleva la adopción de varias perspectivas para responder a las preguntas de investigación (Flick, 2014). Denzin (2017) identifica cuatro tipos de triangulación: *de datos* (en diferentes momentos, espacios y procedentes de diferentes fuentes), *investigadora* (la participación de varios evaluadores o investigadores), *teórica* (abordar el tema de estudio a partir de diferentes fuentes de conocimiento) y *metodológica* (la utilización de varios métodos para maximizar la validez de la investigación). La triangulación múltiple avala el rigor de la investigación, la transferibilidad (la aplicación de los resultados a otros contextos) y la neutralidad (los hallazgos se basan en los datos derivados de la utilización de las técnicas) (Given, 2016).

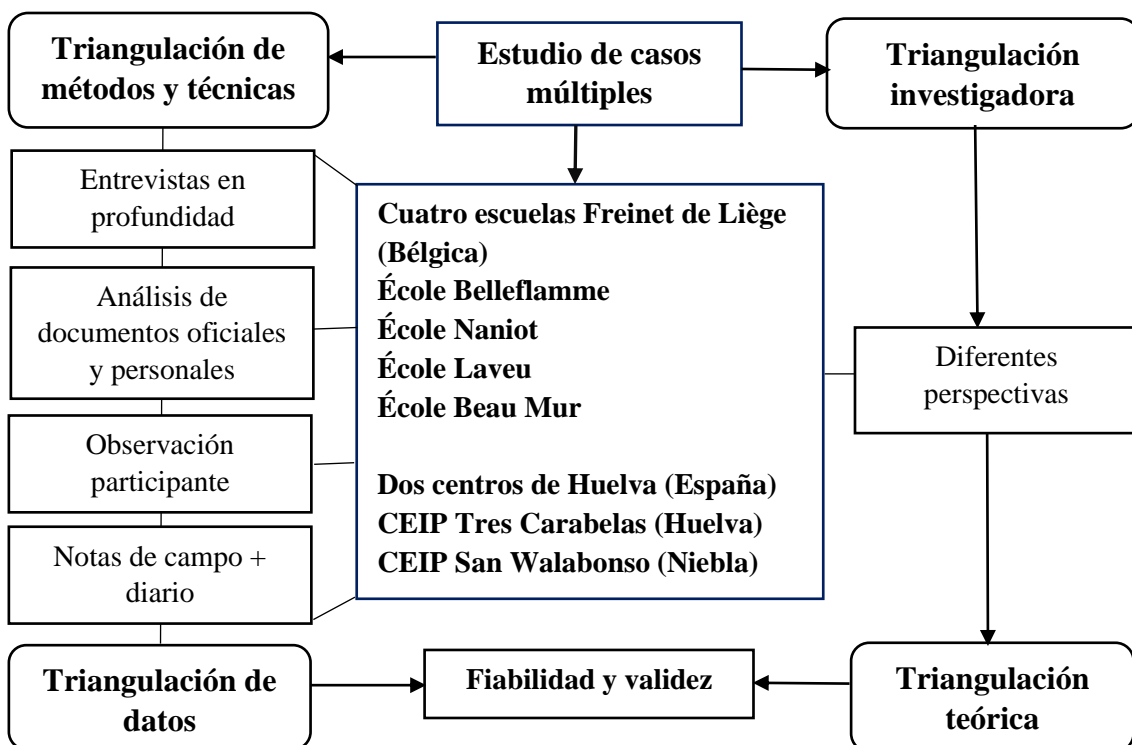


Figura 4. Triangulación del proceso de la investigación cualitativa

6.3.8. Fases en el proceso de investigación

El proceso de investigación consta de una serie de etapas relacionadas entre sí, con un carácter progresivo, de modo que no se ha seguido una secuencia lineal e inconexa, sino más bien una interpretación en espiral a medida que la investigación avanzaba. El enfoque progresivo facilita que las diferentes fases se solapen al mismo tiempo para comprender el sentido del estudio desde una perspectiva holística.

En la primera fase, se estableció el marco teórico del que partía la investigación. Consistió en la búsqueda de libros, revistas, artículos de investigación y fuentes documentales sobre el sistema educativo de Bélgica y la pedagogía Freinet. En la segunda etapa, se llevó a cabo una reflexión sobre el estado de la cuestión, se elaboró un informe sobre cada escuela Freinet, se acotó el objeto de estudio, se identificaron las preguntas de investigación y se establecieron los objetivos del estudio. En la tercera etapa se planificó el diseño de la investigación, se eligieron el método, las técnicas e instrumentos de investigación conforme a las preguntas y los objetivos, se establecieron la confidencialidad de los datos y la triangulación de información. En la cuarta etapa, se validaron los instrumentos de investigación y se seleccionaron los informantes clave para la investigación. En la quinta etapa, se accedió a los centros con un consentimiento informado de confidencialidad y una carta de presentación, se realizaron las entrevistas, se efectuaron las observaciones, se analizaron los documentos, registramos las anotaciones en el diario de investigación y nos inbuimos de la cultura escolar de cada centro. En la última etapa, categorizamos y triangulizamos la información, analizamos los datos con el programa ATLAS.ti versión 8, elaboramos los informes de investigación y comenzamos el proceso de difusión de los resultados.

La Figura 5 muestra las diferentes fases en el proceso de investigación.

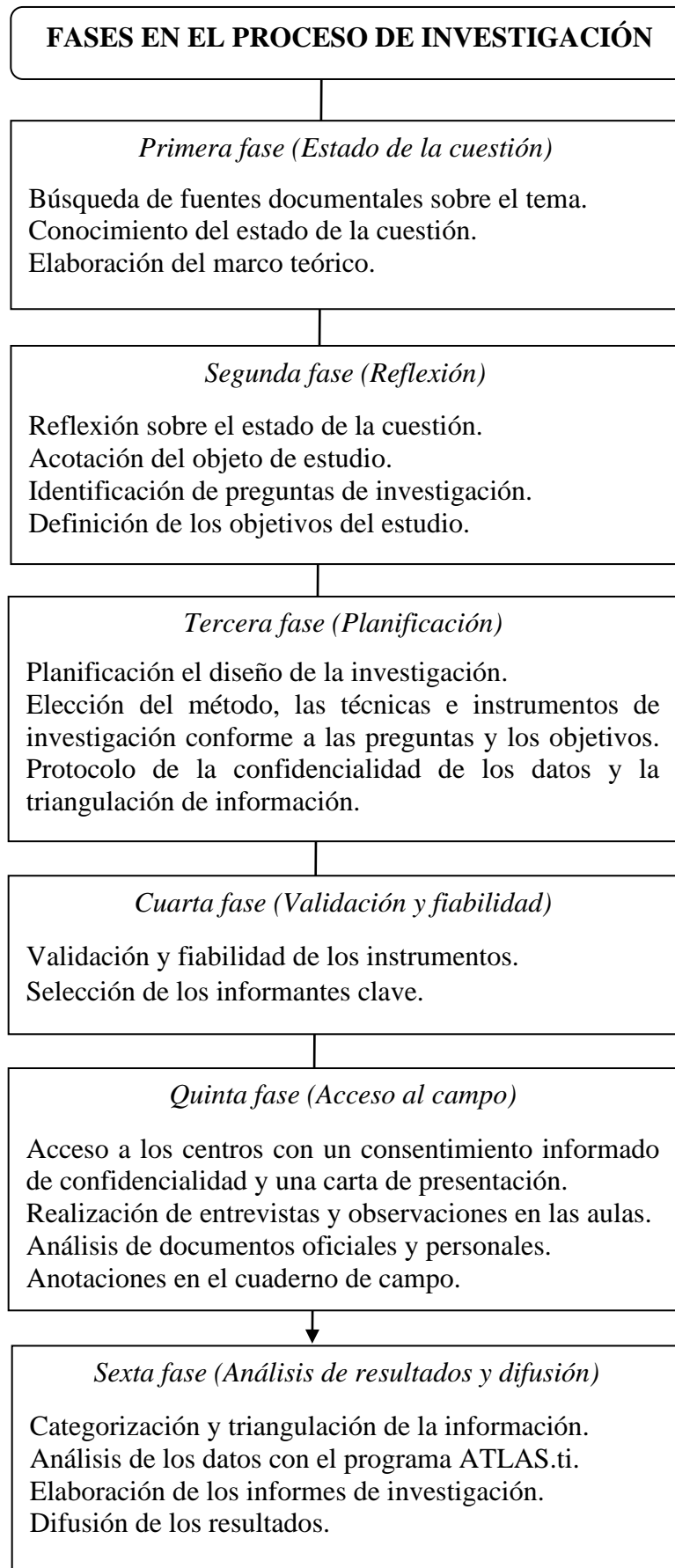


Figura 5. Fases en el proceso de investigación

BLOQUE TERCERO

**Resultados,
discusión,
conclusiones,
limitaciones y
propuestas**

CAPÍTULO 7

**Resultados
cuantitativos**

7.1. Análisis cuantitativo de datos

La investigación en las Ciencias Sociales, en general, y la investigación cuantitativa, en particular, requieren la utilización de programas informáticos-estadísticos para desarrollarse. Uno de los más populares es el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) (Gil Pascual, 2015). Tras haber aplicado la escala de Likert, se procedió al análisis de datos cuantitativos con el programa IBM SPSS Statistics versión 26.0, la más actualizada hasta la fecha. Este programa reúne cualidades excelentes: ejecuta estadísticas descriptivas y avanzadas, crea tablas de frecuencia y gráficos completos, trabaja con múltiples datos, realiza análisis factoriales y ad hoc, diseña tablas personalizadas para comparar variables (IBM SPSS Statistics, 2019).

En las páginas siguientes, se desglosa el análisis cuantitativo. Los datos personales, demográficos y académicos de los participantes se miden desde la variable 1 a la 16. En primer lugar, se aborda la estadística descriptiva y los porcentajes. Se han utilizado tablas de frecuencias para mostrar los resultados de las variables cuantitativas y gráficos circulares para ilustrar aquellos de variables nominales. Los 40 ítems de la escala Likert abarcan desde la variable 17 hasta la 56.

Se establece una comparación entre grupos, que comprende la prueba de Kolmogorov-Smirnov a fin de verificar la normalidad de la distribución, la prueba ANOVA de un factor, la prueba de Levene (la homogeneidad de varianzas) en aquellos casos en que existen diferencias significativas entre grupos, la prueba de Bonferroni, entre grupos con varianzas iguales, y la prueba de Tamhane, entre grupos con varianzas desiguales. Se ha efectuado un análisis de correlaciones entre las variables cuantitativas (el coeficiente de correlación de Pearson) y entre las variables categóricas/nominales (la prueba de Chi-cuadrado). Los siguientes epígrafes explican las diferentes pruebas que se han llevado a cabo.

7.2. Comparación de grupos

La comparación de grupos es un procedimiento habitual en la estadística aplicada. Consiste en comparar dos o más muestras de datos a fin de analizar si estas pueden considerarse iguales o no. Dos son los tipos de tests utilizados: las pruebas paramétricas, que aceptan la normalidad de los datos, y las no paramétricas, que no exigen tal requisito (García Pérez, 2014).

Antes de decantarse por unas pruebas paramétricas o no paramétricas, se impone la necesidad de contrastar los dos supuestos básicos: uno, el de normalidad, que da por sentado que las muestras provienen de poblaciones distribuidas normalmente, y otro, de homocedasticidad, que asume la igualdad de varianzas en las poblaciones normales (Pardo y Ruiz, 2005).

7.2.1. Pruebas de normalidad

Existen muchos procedimientos para verificar si las poblaciones siguen una distribución normal. El test de Shapiro-Wilk se utiliza cuando el tamaño de la muestra es igual o inferior a 50 sujetos, y la prueba de Kolmogorov-Smirnov, cuando supera los 50 sujetos (Balluerka y Vergara, 2002).

En cuanto al supuesto de normalidad, el test de Kolmogorov Smirnov resulta idóneo para comprobar la normalidad de la muestra participante del estudio cuantitativo, que asciende a 272 sujetos. La prueba de Kolmogorov-Smirnov arroja un valor numérico o P-valor. Si tal valor es inferior a 0.05, se deduce que el conjunto de datos de las dos poblaciones no se distribuye con normalidad, mientras que si es igual o superior a 0.05, se infiere que el conjunto de datos se ajusta a una distribución normal (Gros, 1997). En estadística se alude a dos tipos de hipótesis: la hipótesis nula, que asume que la muestra procede de una distribución normal, y la hipótesis alternativa, que sostiene que tal muestra no sigue una distribución normal (Rupert, 2004). Suponiendo que existe

una muestra y que se mide una variable continua C sobre cada individuo de la misma, el test de Kolmogorov-Smirnov, en tanto que prueba de bondad de ajuste, se emplea para contrastar la hipótesis nula de que la muestra proviene de una población en la que la distribución de C es una distribución teórica normal (Ferrán, 2001).

La distribución normal de la muestra se corresponde con la campana de Gauss Laplace, que es asintótica y simétrica con relación a la media aritmética de la población. En el centro, la curva alberga el mayor número de sujetos de la población, de modo que hay más probabilidades de obtener valores cercanos a la media. Dos son las características que debe reunir una población normal: un tamaño superior a 30, que represente los casos típicos y atípicos, así como la representatividad, es decir, que los sujetos de la muestra representan las características de la población con respecto a las variables del estudio (Sáez, 2017).

7.2.2. Análisis de la varianza de un factor. ANOVA.

El análisis de la varianza de un factor (ANOVA, *Analysis Of Variance*) es un procedimiento estadístico para comprobar la igualdad de tres o más medias de una población con los datos obtenidos con las muestras de cada una de tales poblaciones. La finalidad de este análisis es detectar el factor o los factores que causan variabilidad en un conjunto de datos. Para ello, se comparan dos o más medias muestrales en función de una variable independiente, que tiene más de dos valores. El resultado de ANOVA determina si existen diferencias significativas entre las medias de diferentes grupos. ANOVA calcula el *F ratio*, o puntuación F , una cifra de tres o cuatro dígitos utilizada para rechazar o aceptar la hipótesis nula. Se obtiene dividiendo la varianza inter-grupos

entre la varianza dentro del grupo (McMillan y Schumacher, 2008; Rodríguez Franco, Pierdant y Rodríguez Jiménez, 2014; Rutherford, 2011).

7.2.3. Prueba de Levene

La prueba de Levene o de homogeneidad de varianzas se aplica cuando los resultados de la prueba ANOVA de un factor indica valores inferiores a 0,05. El fin de la prueba de Levene es comprobar el supuesto de homogeneidad de varianzas. Consiste en realizar un análisis de la varianza de un factor usando como Variable Dependiente la diferencia, en términos de valor absoluto, que existe entre la puntuación de cada sujeto al ítem y la media del grupo (Pardo y Ruiz, 2005).

7.2.4. Corrección de Bonferroni

La corrección de Bonferroni es un procedimiento para controlar la tasa de error cuando las comparaciones múltiples (de más de dos variables) se realizan a priori. Es la división entre el nivel del *Alfa* que se asume en un experimento y el número de comparaciones que se realizan (Balluerka y Vergara, 2002). Se usa para determinar el nivel de significación de una variable, cuando se han utilizado varias pruebas estadísticas en un conjunto de muestras con varianzas iguales (Walker y Almond, 2010).

7.2.5. Prueba T2 de Tamhane

La prueba T2 de Tamhane se utiliza para comparar dos grupos con varianzas desiguales (Murillo y Martínez-Garrido, 2012).

7.2.6. Prueba H de Kruskal-Wallis

La prueba H de Kruskal-Wallis es la versión no paramétrica de la prueba ANOVA de un factor. Se emplea con más de dos muestras independientes que no siguen una distribución normal (Carver y Gradwohl, 2009).

7.2.7. Coeficiente de correlación de Pearson

El coeficiente de correlación de Pearson no vale menos de -1 ni más de +1. Para interpretarlo, se debe tener en cuenta dos aspectos. La cuantía, que es el grado en que la relación entre las dos variables se define con el índice de asociación lineal. Y el sentido, que es el tipo de relación. Si el coeficiente se aproxima a 0, existe una relación lineal nula o baja, si es positivo, la relación es lineal directa, si es negativo, la relación es lineal inversa (Botella, León, San Martín y Barriopedro, 2005). Un coeficiente de +1 indica una correlación positiva absoluta, mientras que un coeficiente de -1 indica una correlación negativa absoluta (Patten, 2017).

Tres son los tipos de relaciones: una positiva/directa, se establece cuando la variable 1 aumenta, la variable 2 también lo hace, otra negativa/inversa, se establece cuando la variable 1 aumenta, la variable 2 disminuye, y viceversa, y la tercera, relación 0, cuando no hay relación entre las variables. Si el coeficiente es menor de +0,19/-0,19, la fuerza de la correlación es ínfima, si oscila entre 0,20 y 0,39 / -0,20 y -0,39, la fuerza de la correlación es débil, si varía entre 0,40 y 0,59 / -0,40 y -0,59, la fuerza de la correlación es suficiente, si oscila entre 0,60 y 0,79 / -0,60 y -0,79, la correlación es moderada, si oscila entre 0,80 y 1 / -0,80 y -1, la fuerza de la correlación es fuerte (Allen, 2017).

7.2.8. Prueba Chi-cuadrado

La prueba Chi-cuadrado de Pearson se utiliza para determinar si dos variables categóricas o nominales están relacionadas (Privitera, 2017).

La Figura 6 muestra las diferentes pruebas que se han aplicado en las comparaciones de grupos.

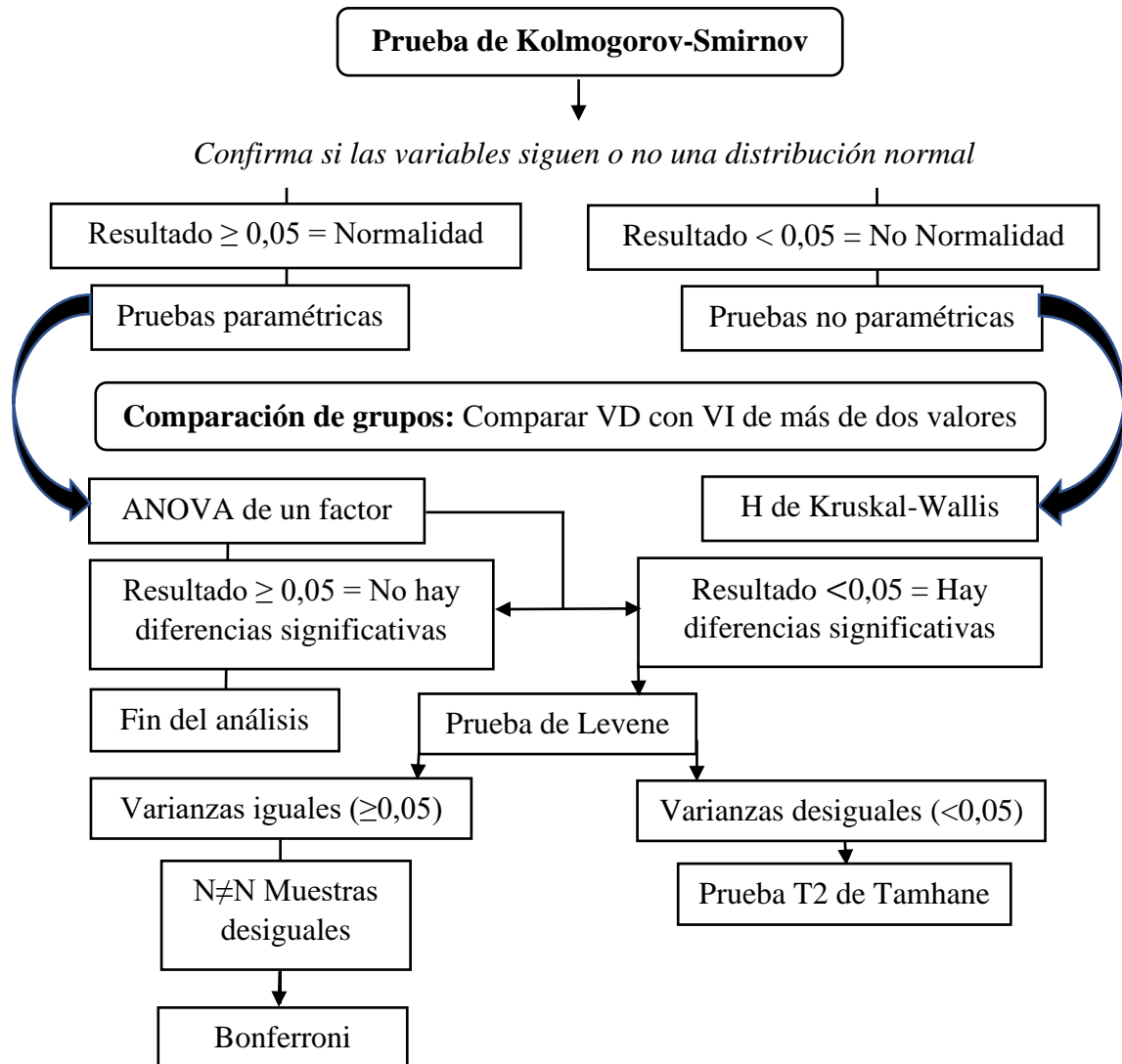


Figura 6. Comparaciones de grupos con Variables Independientes de más de dos valores.

Fuente: Tomado de Boza (2017)

7.3. Resultados cuantitativos de las variables

La Tabla 17 muestra los niveles de significación asintótica (bilateral) de las variables cuantitativas del estudio con relación al tipo de centro (Público/Concertado/Privado), tras haber aplicado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras independientes.

Tabla 17. Prueba de Kolmogorov Smirnov para muestras independientes.

Ítems de la escala Likert	Significación asintótica bilateral	Significación asintótica bilateral	Significación asintótica bilateral
	(Público/ Privado)	(Público/ Concertado)	(Privado/ Concertado)
1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente.	0,762	1,000	0,815
2. Solo enseño los contenidos del currículum básico.	1,000	0,993	1,000
3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente.	0,986	0,515	0,887
4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas.	1,000	1,000	1,000
5. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiera las competencias clave.	0,930	1,000	0,972
6. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible.	1,000	0,999	1,000
7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.	1,000	0,303	0,988
8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.	0,233	0,976	0,272
9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente.	1,000	0,942	0,936

10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se facilita la relación del centro con el contexto.	0,920	1,000	0,999
11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área teniendo en cuenta las características del contexto.	0,906	0,846	0,918
12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias.	0,170	0,881	0,152
13. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas.	0,716	1,000	0,936
14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro.	0,987	0,958	1,000
15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro.	0,987	0,517	0,991
16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso.	0,708	0,944	0,609
17. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas.	0,976	0,983	0,994
18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.	0,481	0,683	0,994
19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.	0,275	0,016	0,875
20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.	0,006	0,871	0,80
21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	0,488	0,775	0,200
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	1,000	0,561	1,000
23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	0,198	1,000	0,255

24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto.	0,991	1,000	1,000
25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado.	1,000	1,000	1,000
26. En mi clase, enseño básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto.	1,000	0,781	0,965
27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.	0,666	1,000	0,959
28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.	0,243	0,679	0,751
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	0,403	0,272	1,000
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	0,103	0,081	0,959
31. Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro.	0,981	0,036	0,473
32. Elaboro mis propias unidades didácticas.	0,026	0,994	0,135
33. Utilizo el libro de texto como principal recurso.	0,882	1,000	0,833
34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	0,574	0,147	0,875
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	0,005	0,053	0,353
36. Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto.	0,827	0,465	0,994
37. Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase.	0,852	1,000	0,994
38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	1,000	0,970	1,000
39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	0,846	0,983	1,000
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	0,000	0,068	0,032

Según la Tabla 17, que muestra los resultados de la prueba de Kolmogorov Smirnov para comprobar la normalidad de la población en las tres muestras participantes (sujetos de centros público, privados y concertados), la muestra participante se ajusta a una distribución normal, pues cumple los dos requisitos mencionados con anterioridad por Sáez (2017).

La muestra participante de 272 sujetos asegura la distribución normal, al tratarse de una muestra grande, que representa los casos típicos y atípicos de la población. Los resultados correspondientes a los ítems 19, 20, 31, 32, 35 y 40, señalados en rojo, muestran niveles de significación iguales o inferiores a 0,05, de modo que se rechaza la hipótesis nula de que no existe normalidad en las respuestas de la población con respecto a los mismos.

Esta ligera variación se explica porque el programa de análisis estadístico SPSS es sensible a las discrepancias entre las respuestas ofrecidas por los centros públicos y privados a los ítems 20, 32, 35 y 40; entre los centros públicos y concertados a los ítems 19 y 31, y entre los privados y concertados al ítem 40. En términos generales, existen niveles de significación superiores a 0,05, de modo que se acepta la hipótesis nula de que existe una distribución normal de la población.

Una vez que se ha aceptado el principio de normalidad, procede utilizar pruebas paramétricas con todas las variables y pruebas no paramétricas con aquellas que han puntuado por debajo de 0,05 (19, 20, 31, 32 y 40) para llegar a conclusiones certeras.

7.3.1. Dimensión 1. Análisis de las variables demográficas.

Variable 1. Edad

Tabla 18. Variable 1. Edad de los maestros y las maestras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	23	1	,4	,4	,4
	24	2	,7	,7	1,1
	26	3	1,1	1,1	2,2
	27	7	2,6	2,6	4,9
	28	6	2,2	2,2	7,1
	29	6	2,2	2,2	9,3
	30	7	2,6	2,6	11,9
	31	6	2,2	2,2	14,2
	32	10	3,7	3,7	17,9
	33	6	2,2	2,2	20,1
	34	8	2,9	3,0	23,1
	35	8	2,9	3,0	26,1
	36	4	1,5	1,5	27,6
	37	10	3,7	3,7	31,3
	38	15	5,5	5,6	36,9
	39	9	3,3	3,4	40,3
	40	14	5,1	5,2	45,5
	41	8	2,9	3,0	48,5
	42	18	6,6	6,7	55,2
	43	7	2,6	2,6	57,8
	44	5	1,8	1,9	59,7
	45	7	2,6	2,6	62,3
	46	7	2,6	2,6	64,9
47	6	2,2	2,2	67,2	
48	5	1,8	1,9	69,0	
49	9	3,3	3,4	72,4	
50	7	2,6	2,6	75,0	
51	8	2,9	3,0	78,0	
52	8	2,9	3,0	81,0	
53	6	2,2	2,2	83,2	

	54	3	1,1	1,1	84,3
	55	8	2,9	3,0	87,3
	56	5	1,8	1,9	89,2
	57	4	1,5	1,5	90,7
	58	8	2,9	3,0	93,7
	59	2	,7	,7	94,4
	60	5	1,8	1,9	96,3
	61	4	1,5	1,5	97,8
	62	2	,7	,7	98,5
	64	2	,7	,7	99,3
	65	2	,7	,7	100,0
	Total	268	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,5	Media	42,75
Total		272	100,0	Desv. Típica	9,881

Según los datos de la Tabla 18, de los 272 maestros y maestras encuestados, el 6,6% (18 maestros/as) cuenta con 42 años, el 5,5% (15) con 38 años, el 5,1% (14) con 40 años, un 3,7% (10) con 37 años, otro 3,7% (10) con 32 años, un 3,4% (9) con 49 años, un 3,3% (9) con 39 años, un 2,9% (8) con 58 años, un 2,9% (8) con 55 años, un 2,9% (8) con 52 años, otro 2,9% (8) con 51 años, otro 2,9% (8) con 41 años, otro 2,9% (8) con 35 años, otro 2,9% (8) con 34 años, un 2,6% (7) con 50 años, otro 2,6% (7) con 46 años, otro 2,6% (7) con 45 años, otro 2,6% (7) con 43 años, otro 2,6% (7) con 30 años, otro 2,6% (7) con 27 años, un 2,2% (6) con 53 años, otro 2,2% (6) con 47 años, otro 2,6% (6) con 33 años, otro 2,6% (6) con 31 años, otro 2,6% (6) con 29 años, otro 2,6% (6) con 28 años, un 1,8% (5) con 60 años, otro 1,8% (5) con 56 años, otro 1,8% (5) con 48 años, otro 1,8% (5) con 44 años, un 1,5% (4) con 61 años, otro 1,5% (4) con 57 años, otro 1,5% (4) con 36 años, otro 1,5% (4) no ha revelado su edad, un 1,1% (3) con 54 años y otro 1,1% (3) con 26 años. En menor proporción, un 0,7% de los encuestados (2) tiene 65 años, otro 0,7% (2) 64 años, otro 0,7% (2) 62 años, otro 0,7%, 59 años y otro 0,7%, 24 años. Solo el 0,4% (1) tiene 23 años.

Tabla 19. Estadística descriptiva de la Variable 1.

	N	Media	Desviación Típica
Edad	268	42,75	9,881

Los datos de la Tabla 19 muestran que, de los 272 maestros y maestras encuestados, 268 han revelado su edad, mientras que 4 maestros/as no lo han hecho. La media de edad se sitúa en torno a los 43 años aproximadamente. La desviación típica es de 9,881, lo cual indica que existe una gran dispersión de la edad de los sujetos con respecto a la edad media.

Tabla 20. Correlaciones significativas entre la edad y los ítems.

Ítems	Edad de los/las maestros/as	
	Correlación de Pearson	Sig.
4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas.	-0,067	0,274
7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.	-0,118	0,055
8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.	0,122	0,050
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	-0,134	0,030
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	-0,125	0,040
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	-0,117	0,055
31. Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro.	-0,133	0,030
32. Elaboro mis propias unidades didácticas.	-0,137	0,026

35. Elaboro materiales propios para enseñar.	-0,182	0,003
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	-0,139	0,024

La Tabla 20 muestra las correlaciones significativas con respecto a las variables con un nivel de significatividad inferior a 0,05. Existe una correlación positiva ínfima entre la edad de los/las maestros/as y el ítem 8. Cuanta más edad tienen los maestros y las maestras, mayor es el nivel de acuerdo con este ítem y, a la inversa, cuanto menos edad, menor es la puntuación en este variable. Hay una correlación negativa ínfima entre la edad de los/las maestros y los ítems 22, 29, 31, 32, 35 y 40. Cuanta más edad tienen los maestros, menor grado de acuerdo existe con estos ítems y viceversa.

Variable 2. Sexo

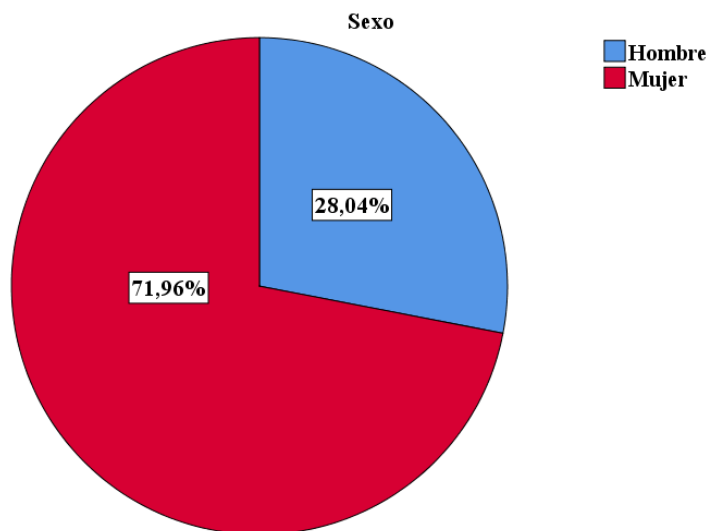


Figura 7. Variable 2. Sexo.

Según la Figura 7, de los 271 maestros que respondieron al ítem 2, el 71,96% son mujeres, que representan 195 del total, mientras que el 28,04% son hombres, que representan 76 del total. Una persona no ha revelado su edad.

Variable 3. Tipos de titulaciones académicas cursadas por las personas encuestadas.

Tabla 21. Variable 3. Tipos de titulaciones académicas cursadas por las personas encuestadas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diplomatura	168	61,8	62,0	62,0
	Diplomatura y Licenciatura	34	12,5	12,5	74,5
	2 Diplomaturas	16	5,9	5,9	80,4
	Grado	14	5,1	5,2	85,6
	Diplomatura y Máster	7	2,6	2,6	88,2
	Grado y Máster	6	2,2	2,2	90,4
	Licenciatura	4	1,5	1,5	91,9
	Diplomatura, Licenciatura y Máster	3	1,1	1,1	93,0
	Licenciatura y Máster	3	1,1	1,1	94,1
	Diplomatura y Grado	2	,7	,7	94,8
	Máster	1	,4	,4	95,2
	Diplomatura y Título Profesional	1	,4	,4	95,6
	Diplomatura, Licenciatura, Máster y Doctorado	1	,4	,4	95,9
	Diplomatura, Grado y Licenciatura	1	,4	,4	96,3
	Diplomatura, Grado, Licenciatura y Máster	1	,4	,4	96,7
	2 Diplomaturas y 1 Licenciatura	1	,4	,4	97,0
	Diplomatura, Máster y Doctorado	1	,4	,4	97,4
	2 Diplomaturas y un Máster	1	,4	,4	97,8
	2 Diplomaturas y 2 Másteres	1	,4	,4	98,2

	Diplomatura y Título B2 de Escuela Oficial de Idiomas	1	,4	,4	98,5
	Diplomatura y Título de Experto/a	1	,4	,4	98,9
	Diplomatura y 2 Licenciaturas	1	,4	,4	99,3
	Diplomatura y Título de C1 de la Escuela Oficial de Idiomas	1	,4	,4	99,6
	Diplomatura, Grado y Máster	1	,4	,4	100,0
	Total	271	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		272	100,0		

Conforme a los datos de la Tabla 21, de los 272 maestros y maestras encuestados, el 61,8% (168 maestros/as) ha cursado una diplomatura, el 12,5% (34) una diplomatura y una licenciatura, el 5,9% (16) dos diplomaturas, el 5,1% (14) un grado, el 2,9% (8) una diplomatura y un máster, un 2,2% (6) un grado y un máster, un 1,5% (4) una licenciatura, un 1,1% (3) una licenciatura y un máster y otro 1,1% (3) una diplomatura, una licenciatura y un máster. El 0,7% (2) tiene una diplomatura y un grado y el 0,4% (1 persona) corresponde a diferentes situaciones: quienes tienen una diplomatura, un grado y un máster; una diplomatura y el título de C1 de la Escuela Oficial de Idiomas; una diplomatura y dos licenciaturas; una diplomatura y un título de experto/a; una diplomatura y dos licenciaturas; una diplomatura y un título de experto/a; una diplomatura y el título B2 de la Escuela Oficial de Idiomas; dos diplomaturas y un máster; dos diplomaturas y dos másteres; una diplomatura, un máster y un doctorado; dos diplomaturas y una licenciatura; una diplomatura, un grado, una licenciatura y un máster; una diplomatura, un grado y una licenciatura; una diplomatura, una licenciatura, un máster y un doctorado; una diplomatura y un título profesional; un máster. Otro 0,4% (1 maestro/a) no ha revelado qué tipo de titulación ha cursado.

Variable 4. Especialidades de las titulaciones cursadas

Tabla 22. Variable 4. Especialidades de las titulaciones cursadas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diplomatura en Educación Primaria	63	23,2	24,2	24,2
	Diplomatura en Educación Física	30	11,0	11,5	35,8
	Diplomatura en Inglés	22	8,1	8,5	44,2
	Música	10	3,7	3,8	48,1
	Educación Primaria y Psicopedagogía	9	3,3	3,5	51,5
	Diplomatura en Educación Infantil y Diplomatura en Educación Primaria	7	2,6	2,7	54,2
	Diplomatura en Educación Infantil	6	2,2	2,3	56,5
	Educación Primaria (Especialidad Inglés)	6	2,2	2,3	58,8
	Diplomatura en Educación Física y Licenciatura en Psicopedagogía	6	2,2	2,3	61,2
	Diplomatura en Ciencias Naturales	5	1,8	1,9	63,1
	Francés	5	1,8	1,9	65,0
	Diplomatura en Pedagogía Terapéutica	5	1,8	1,9	66,9
	Educación Especial	4	1,5	1,5	68,5
	Ciencias Matemáticas	4	1,5	1,5	70,0
	Lengua Española y Francés	4	1,5	1,5	71,5
	Educación Primaria (Especialidad Francés)	4	1,5	1,5	73,1

Diplomatura de Magisterio en Lengua Extranjera	3	1,1	1,2	74,2
Diplomatura en Educación Infantil y Licenciatura en Psicopedagogía	2	,7	,8	75,0
Diplomatura en Lengua Extranjera	2	,7	,8	75,8
Diplomatura en Primaria y Diplomatura en Audición y Lenguaje	2	,7	,8	76,5
Diplomatura en Magisterio Educación Física y CAFYD	1	,4	,4	76,9
Filología Hispánica	1	,4	,4	77,3
Educación Primaria y Audición y Lenguaje	1	,4	,4	77,7
Ciencias Sociales y Ed. Infantil	1	,4	,4	78,1
Maestro/a de Inglés, Psicopedagogía y Máster en Educación Especial	1	,4	,4	78,5
Diplomatura en Geografía e Historia + Psicopedagogía	1	,4	,4	78,8
Geografía e Historia	1	,4	,4	79,2
Magisterio en Lengua Extranjera y Licenciatura en Pedagogía	1	,4	,4	79,6
Ed. Infantil y Máster en Español como Lengua Extranjera	1	,4	,4	80,0
Diplomatura de Magisterio en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía	1	,4	,4	80,4

Diplomatura en Inglés, Licenciatura en Psicopedagogía y Máster en Orientación, Innovación y Evaluación Educativa	1	,4	,4	80,8
Diplomatura en Educación Física y Título Profesional de Música CPM	1	,4	,4	81,2
Diplomatura en Ciencias Sociales y Licenciatura en Psicopedagogía	1	,4	,4	81,5
Diplomatura en Lengua Española e Inglés	1	,4	,4	81,9
Diplomatura en Educación Física y Diplomatura en Lengua Extranjera (Inglés)	1	,4	,4	82,3
Grado en Magisterio Lengua Extranjera y Licenciatura en Psicopedagogía	1	,4	,4	82,7
Diplomatura en Educación Física y Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física	1	,4	,4	83,1
Diplomatura en Pedagogía Terapéutica y Licenciatura en Psicopedagogía	1	,4	,4	83,5
Licenciatura en Ciencias Sociales	1	,4	,4	83,8
Diplomatura en Logopedia y Diplomatura en Educación Especial	1	,4	,4	84,2
Diplomatura en Audición y Lenguaje	1	,4	,4	84,6

Diplomatura en Lengua Extranjera y Máster en Literatura Europea y Enseñanza de la Lengua Extranjera	1	,4	,4	85,0
Grado en Educación Infantil y Máster en TIC	1	,4	,4	85,4
Grado en Lengua Extranjera (Inglés) y Máster en Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo	1	,4	,4	85,8
Diplomatura en Enfermería y Diplomatura en Magisterio (Inglés)	1	,4	,4	86,2
Licenciado/a en Literatura y Maestro/a de Educación Especial	1	,4	,4	86,5
Diplomatura en Educación Infantil + Diplomatura en Educación Primaria + Licenciatura en Psicopedagogía	1	,4	,4	86,9
Diplomatura en Educación Primaria y Licenciatura en Geografía e Historia	1	,4	,4	87,3
Diplomatura en Magisterio de Música, Máster en E. Intercultural y Doctorado	1	,4	,4	87,7
Diplomatura en Educación Primaria y Psicología	1	,4	,4	88,1
Magisterio y Psicopedagogía	1	,4	,4	88,5

Diplomatura de Magisterio en Inglés y Licenciatura en Filología Inglesa	1	,4	,4	88,8
Diplomatura en PT y Diplomatura en Educación Primaria	1	,4	,4	89,2
Diplomatura en Educación Primaria y Licenciatura en Ciencias Sociales	1	,4	,4	89,6
Diplomatura en Primaria Esp. Educación Física	1	,4	,4	90,0
Grado en Educación Infantil y Máster en Dirección de Centros	1	,4	,4	90,4
Diplomatura de Magisterio en Ed. Primaria (Lengua Extranjera), Ed. Infantil y Máster en Matrimonio y Educación Familiar	1	,4	,4	90,8
Diplomatura en Ed. Infantil, Ed. Primaria, Máster en Liderazgo, Máster en Matrimonio y Familia	1	,4	,4	91,2
Licenciatura en Inglés y Máster en Español (Lengua Extranjera)	1	,4	,4	91,5
Grado en Música	1	,4	,4	91,9
Grado en Inglés y Máster en Investigación	1	,4	,4	92,3
Diplomatura en Audición y Lenguaje	1	,4	,4	92,7
Diplomatura en Inglés y Título B2 de Escuela Oficial de Idiomas	1	,4	,4	93,1

Diplomatura en Inglés y Título de Experto/a en Docencia en Inglés	1	,4	,4	93,5
Grado en Educación Primaria	1	,4	,4	93,8
Magisterio en Lengua Extranjera y Psicopedagogía	1	,4	,4	94,2
Diplomatura en Ciencias Humanas	1	,4	,4	94,6
Grado en Música	1	,4	,4	95,0
Diplomatura de Lengua Extranjera (Francés), Licenciatura en Humanidades y Psicopedagogía	1	,4	,4	95,4
Diplomatura en Música y Diplomatura en Inglés	1	,4	,4	95,8
Diplomatura en Matemáticas Ciencias-Primaria Bilingüe	1	,4	,4	96,2
Diplomatura en Educación Especial y Máster en Educación Especial	1	,4	,4	96,5
Diplomatura en Magisterio de Inglés y C1 de Inglés en EOI	1	,4	,4	96,9
Diplomatura en Música y Diplomatura en Ciencias	1	,4	,4	97,3
Diplomatura en Lengua Inglesa	1	,4	,4	97,7
Licenciatura en Filología Inglesa	1	,4	,4	98,1
Diplomatura en Magisterio Ed. Especial, Grado en Ed. Primaria y Máster en Ed. Especial	1	,4	,4	98,5

	Diplomatura en Lengua Española e Inglesa y Diplomatura en Educación Primaria	1	,4	,4	98,8
	Grado en Magisterio	1	,4	,4	99,2
	Diplomatura en Inglés y Grado en Primaria	1	,4	,4	99,6
	Diplomatura en Magisterio Lengua Extranjera y Licenciatura en Filología Inglesa	1	,4	,4	100,0
	Total	260	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	12	4,4		
Total		272	100,0		

De acuerdo con los resultados de la Tabla 22, de las 272 personas encuestadas, el 23,2% (63) cursó una diplomatura en Educación Primaria, el 11 % (30) una diplomatura en Educación Física, el 8,1% (22) una diplomatura en Inglés, seguido de un 4,4% (12), que no ha revelado la especialidad de la titulación cursada, un 3,7% (10) cuenta con una diplomatura de magisterio en Educación Musical, un 3,3% (9) con una diplomatura en Educación Primaria y una licenciatura en Psicopedagogía y un 2,6 (7) con una diplomatura en Educación Infantil y una diplomatura en Educación Primaria. El 2,2% (6) tiene una diplomatura en Educación Infantil, otro 2,2% (6) una diplomatura en Educación Primaria (Especialidad en Inglés) y otro 2,2% (6) una diplomatura en Educación Física y una licenciatura en Psicopedagogía. Un 1,8% (5) estudió una diplomatura en Pedagogía Terapéutica, otro 1,8% (5) una diplomatura en Francés y otro 1,8% (5) una diplomatura en Ciencias Naturales. Un 1,5% (4) cursó magisterio en Educación Primaria (Especialidad Francés), otro 1,5% (4) una diplomatura en Lengua Española y Francés, otro 1,5% (4) una licenciatura en Ciencias Matemáticas y otro 1,5% (4) magisterio en Educación Especial. Un 1,1% (3) cursó una diplomatura de magisterio en Lengua Extranjera (aunque no se especifica qué

idioma). Un 0,7% (2) estudió una diplomatura en Educación Primaria y otra en Audición y Lenguaje, otro 0,7% (2) una diplomatura en Lengua Extranjera (sin concretar si se trata de magisterio ni el idioma) y otro 0,7%, una diplomatura en Educación Infantil y una licenciatura en Psicopedagogía. Existen muchas titulaciones y combinaciones representadas por el 0,4% (1 persona), por ejemplo, una licenciatura en Filología Hispánica o una diplomatura de magisterio en Educación Infantil y Máster en Español como Lengua Extranjera, que evidencian la amplia diversidad de la formación adquirida por los maestros y las maestras de Educación Primaria de la provincia de Huelva.

Variable 5. Nombre del centro y cuestionarios cumplimentados.

Tabla 23. Variable 5. Nombre del centro y cuestionarios cumplimentados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CEIP El Puntal	6	2,2	2,2	2,2
	Colegio Público Rural Adersa 1	6	2,2	2,2	4,4
	Colegio Concertado Juan Luis Vives	6	2,2	2,2	6,6
	CEIP Doce de octubre	6	2,2	2,2	8,8
	CEIP Virgen de los Remedios	6	2,2	2,2	11,0
	CEIP San Roque	6	2,2	2,2	13,2
	CEIP Emilio Pérez Molina	6	2,2	2,2	15,4
	Colegio Público Rural Aderán 1	6	2,2	2,2	17,6
	CEIP Fray Claudio	6	2,2	2,2	19,9
	CEIP Virgen del Carmen	6	2,2	2,2	22,1
	CEIP Ángel Pérez	6	2,2	2,2	24,3

Colegio Concertado Cristo Sacerdote	6	2,2	2,2	26,5
CEIP San Vicente Mártir	6	2,2	2,2	28,7
CEIP Virgen de Montemayor	6	2,2	2,2	30,9
CEIP San Jorge	6	2,2	2,2	33,1
CEIP Tartessos	6	2,2	2,2	35,3
CEIP San Sebastián (Punta Umbría)	6	2,2	2,2	37,5
CEIP Nuestra Señora de Gracia	6	2,2	2,2	39,7
CEIP San Juan Bautista	6	2,2	2,2	41,9
CEIP Virgen del Pilar	6	2,2	2,2	44,1
CEIP García Lorca	6	2,2	2,2	46,3
CEIP Fuenteplata	6	2,2	2,2	48,5
CEIP Maestro Rojas	6	2,2	2,2	50,7
CEIP San Sebastián (Santa Bárbara de Casa)	6	2,2	2,2	52,9
CEIP Las Gaviotas	6	2,2	2,2	55,1
CEIP Pedro de Lope	6	2,2	2,2	57,4
CEIP Concepción Arenal	6	2,2	2,2	59,6
CEIP Juvenal de Vega y Relea	6	2,2	2,2	61,8
CEIP Triana	6	2,2	2,2	64,0
CEIP Las Viñas	6	2,2	2,2	66,2
CEIP Andalucía	6	2,2	2,2	68,4
CEIP Reyes Católicos	6	2,2	2,2	70,6
CEIP Miguel de Cervantes	5	1,8	1,8	72,4
CEIP Reina María Cristina	5	1,8	1,8	74,3
CEIP Al-Ándalus	5	1,8	1,8	76,1
CEIP Príncipe de España	5	1,8	1,8	77,9
CEIP San Fernando	5	1,8	1,8	79,8
CEIP El Molino	5	1,8	1,8	81,6
Colegio Privado Tierrallana	5	1,8	1,8	83,5

Colegio Concertado La Hispanidad	5	1,8	1,8	85,3
CEIP Manuel Pérez	5	1,8	1,8	87,1
CEIP Juan Ramón Jiménez	4	1,5	1,5	88,6
CEIP Pedro Alonso Niño	4	1,5	1,5	90,1
Colegio Concertado San Vicente de Paúl	4	1,5	1,5	91,5
CEIP Marismas del Tinto	4	1,5	1,5	93,0
CEIP Los Llanos	4	1,5	1,5	94,5
Colegio Concertado Safa Funcadia	3	1,1	1,1	95,6
Colegio Concertado Cardenal Spínola	3	1,1	1,1	96,7
Colegio Privado Entrepinos	2	,7	,7	97,4
CEIP Galdames	2	,7	,7	98,2
Colegio Concertado Nuestra Señora del Carmen	2	,7	,7	98,9
CEIP Marismas de Hinojos	1	,4	,4	99,3
CEIP Nuestra Señora del Rocío	1	,4	,4	99,6
CEIP Virgen de Luna	1	,4	,4	100,0
Total	272	100,0	100,0	

De los 54 colegios que participaron en la muestra definitiva, 32 centros (un total de 192 maestros/as, que representan el 70,58% del total) cumplimentaron los 6 cuestionarios, de los cuales 28 son públicos (168 maestros/as, el 61,76% del total), 2 son públicos rurales (12 maestros/as, el 4,41%) y 2 concertados (12 maestros/as, el 4,41%).

En cuanto a los 28 centros públicos, 6 se ubican en la ciudad de Huelva (CEIP Andalucía, CEIP García Lorca, CEIP Juvenal de Vega y Relea, CEIP Virgen del Pilar, CEIP Doce de Octubre y CEIP Tartessos), 1 en Bellavista (CEIP El Puntal), 1 en Moguer (CEIP Virgen de Montemayor), 1

en Punta Umbría (CEIP San Sebastián), 1 en Gibraleón (CEIP Fuenteplata), 1 en Palos de la Frontera (CEIP San Jorge), 1 en Isla Cristina (CEIP Ángel Pérez), 2 en Bollullos del Condado (CEIP Reyes Católicos y CEIP Las Viñas), 2 en Trigueros (CEIP Triana y CEIP Fray Claudio), 1 en La Antilla (CEIP Las Gaviotas), 1 en Cartaya (CEIP Concepción Arenal), 1 en El Rompido (CEIP Virgen del Carmen), 1 en El Repilado (CEIP San Juan Bautista), 1 en Cala (CEIP San Roque), 1 en Arroyomolinos de León (CEIP Virgen de los Remedios), 1 en La Redondela (CEIP Pedro de Lope), 1 en Alosno (CEIP Nuestra Señora de Gracia), 1 en Paymogo (CEIP Emilio Pérez Molina), 1 en Santa Bárbara de Casa (CEIP San Sebastián), 1 en Nerva (CEIP Maestro Rojas) y 1 en Zalamea La Real (CEIP San Vicente Mártir).

En lo concerniente a los dos colegios públicos rurales, uno se encuentra en Fuenteheridos (Colegio Público Rural Adersa 1) y otro en Cabezas Rubias (Colegio Público Aderán 1). Los dos centros concertados (Colegio Cristo Sacerdote y Colegio Juan Luis Vives) se encuentran en la ciudad de Huelva.

De los 54 centros que participaron en el estudio, 9 centros (45 maestros y maestras, el 16,54% del total) cumplimentaron 5 cuestionarios, de los cuales 7 son públicos, 1 concertado y 1 privado. En cuanto a los 7 centros públicos que rellenaron 5 cuestionarios (35 maestros/as, 12,86%), 3 se hallan en la ciudad de Huelva (CEIP Al-Ándalus, CEIP Príncipe de España y CEIP San Fernando), 2 en Isla Cristina (CEIP Reina María Cristina y CEIP El Molino), 1 en Gibraleón (CEIP Miguel de Cervantes) y 1 en Bollullos del Condado (CEIP Manuel Pérez). El centro concertado (5 maestros/as del Colegio La Hispanidad, 1,83% de la muestra) y el centro privado (5 maestros/as del Colegio Tierrallana, 1,83% del total) se encuentran en Bellavista.

De los 54 centros que participaron en el estudio, 5 centros han cumplimentado 4 cuestionarios, cuatro de ellos son públicos y uno, concertado (20 maestros/as y 7,35% del total). De los 4 centros

públicos, uno se encuentra en Moguer (CEIP Pedro Alonso Niño, 4 maestros/as, 1,47% del total), uno en San Juan del Puerto (CEIP Marismas del Tinto, 4 maestros/as, 1,47% del total), uno en Almonte (CEIP Los Llanos, 4 maestros/as, 1,47% del total) y otro en Cartaya (CEIP Juan Ramón Jiménez, 4 maestros/as, 1,47% del total).

El Colegio Concertado San Vicente de Paúl (4 maestros/as, 1,47%) se encuentra en la ciudad de Huelva. Dos centros han cumplimentado 3 cuestionarios (6 maestros/as y 2,20% del total), ambos concertados. Los dos colegios concertados son el Colegio Safa Funcadia (3 maestros/as, 1,10% del total de encuestados) y el Colegio Cardenal Spínola (3 maestros/as, 1,10%), que se ubican en la ciudad de Huelva.

Tres centros han cumplimentado 2 cuestionarios (6 maestros/as y 2,20% de la muestra total), de los cuales uno es público, uno privado y otro concertado. El CEIP Galdames (2 maestros/as, 0,73%) se encuentra en Ayamonte, el Colegio Privado Entrepinos (2 maestros, 0,73), en Bellavista, y el Colegio Concertado Nuestra Señora del Carmen (2 maestros/as, 0,73%), en la Palma del Condado. Tres centros públicos han cumplimentado 1 cuestionario (3 maestros/as, 1,10% del total), de los cuales, uno se encuentra en Escacena del Campo (CEIP Virgen de Luna, un maestro, 0,36%), otro en Hinojos (CEIP Marismas de Hinojos, una maestra, 0,36%) y otro en Almonte (CEIP Nuestra Señora del Rocío, un maestro, 0,36%).

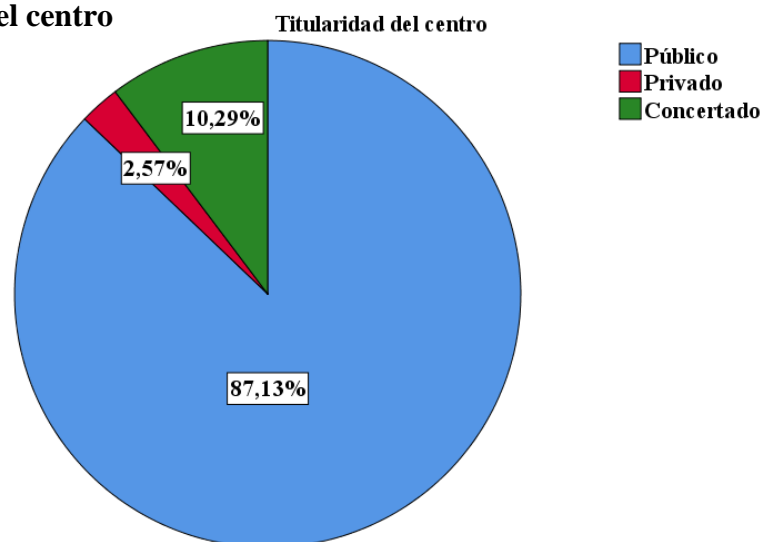
Variable 6. Titularidad del centro

Figura 8. Variable 6. Titularidad de los centros.

Según la Figura 8, de los 272 maestros/as encuestados/as, el 87,13% (237) trabaja en centros públicos, el 10,29% (28) en centros concertados y el 2,57% (7) en centros privados.

Tabla 24. ANOVA de un factor. Titularidad del centro.

Ítems	F	Sig.
1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente.	0,945	0,390
2. Solo enseñé los contenidos del currículum básico.	0,066	0,936
3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente.	0,303	0,739
4. Enseñé solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas.	0,005	0,995
5. Enseñé solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiriera las competencias clave.	0,280	0,756
6. Enseñé solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible.	0,305	0,738
7. Enseñé solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.	1,720	0,181
8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.	2,182	0,115
9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente.	0,497	0,609

10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se facilita la relación del centro con el contexto.	0,764	0,467
11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área teniendo en cuenta las características del contexto.	0,951	0,388
12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias.	3,181	0,043
13. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas.	1,194	0,305
14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro.	0,745	0,476
15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro.	0,755	0,471
16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso.	1,805	0,166
17. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas.	0,191	0,826
18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.	2,106	0,124
19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.	5,891	0,03
20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.	5,715	0,04
21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	1,786	0,170
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	1,440	0,239
23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	0,700	0,498
24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto.	0,269	0,765
25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado.	0,227	0,797
26. En mi clase, enseño básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto.	0,510	0,601
27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.	0,330	0,719
28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.	3,529	0,031
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	3,539	0,030
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	6,037	0,03

31. Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro.	5,262	0,006
32. Elaboro mis propias unidades didácticas.	2,305	0,102
33. Utilizo el libro de texto como principal recurso.	0,242	0,785
34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	3,890	0,022
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	7,070	0,001
36. Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto.	1,934	0,147
37. Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase.	1,730	0,179
38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	0,371	0,690
39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	1,281	0,279
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	12,847	0,000

De acuerdo con los datos de la Tabla 24, hay diferencias significativas entre los maestros y las maestras de centros públicos, concertados y privados en cuanto a su grado de acuerdo/desacuerdo con los ítems 12, 19, 20, 28, 29, 30, 34, 35 y 40, pues expresan valores inferiores a 0,05. Coinciden, a su vez, con los valores más alto del Estadístico F. Si el P valor es menor o igual a 0.05, se rechaza la hipótesis nula (existe homogeneidad de varianzas) y se deduce que las varianzas son significativamente diferentes. Si el P valor es mayor que 0,05, se acepta la hipótesis nula (Field, 2000).

Procede aplicar la prueba de Levene en los ítems mencionados, pues expresan valores inferiores a 0,05.

Tabla 25. Prueba de Levene. Titularidad del centro.

Ítems	Sig.
12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias.	0,187
19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.	0,000
20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.	0,487
28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.	0,123
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	0,003
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	0,041
34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	0,094
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	0,020
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	0,002

Según los resultados de la prueba de Levene, los ítems 12, 20, 28 y 34 puntúan valores superiores a 0,05, de modo que se confirma la homogeneidad de varianzas entre los tipos de centros, mientras que los ítems 19, 29, 30, 35 y 40 puntúan valores inferiores a 0,05, de suerte que se confirman las diferencias significativas entre las varianzas.

Procede aplicar la corrección de Bonferroni en aquellos ítems que muestran igualdad de varianzas.

Tabla 26. Corrección de Bonferroni. Titularidad del centro.

Comparación de grupos (Bonferroni)	Ítem 12	Ítem 20	Ítem 28	Ítem 34
Comparación entre maestros/as de centros públicos y concertados	0,428	0,355	1,000	0,023
Comparación entre maestros/as de centros públicos y privados	0,152	0,008	0,038	1,000
Comparación entre maestros/as de centros privados y concertados	0,041	0,135	0,159	1,000

Según la corrección de Bonferroni, hay diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros públicos y privados con el ítem 20 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones) y 28 (En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa). También hay diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros públicos y concertados con el Ítem 34 (En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado). Existen diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros privados y concertados con el Ítem 12 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias). No hay diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros privados y concertados con respecto a los ítems 20, 28 y 34, ni entre los/las maestros/as de centros públicos y concertados en los ítems 12, 20 y 28, ni entre los/las maestros/as de centros públicos y privados con los ítems 12 y 34.

Procede aplicar la prueba T2 de Tamhane en aquellos ítems que muestran varianzas desiguales.

Tabla 27. Prueba T2 de Tamhane. Titularidad del centro.

Comparación de grupos (T2 de Tamhane)	Ítem 19	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 35	Ítem 40
Comparación entre maestros/as de centros públicos y concertados	0,003	0,007	0,001	0,010	0,006
Comparación entre maestros/as de centros públicos y privados	0,018	0,048	0,011	0,000	0,000
Comparación entre maestros/as de centros privados y concertados	0,395	0,796	0,548	0,002	0,000

Según el índice Tamhane, existen diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros públicos y concertados con el ítem 19 (En el diseño del Proyecto Educativo

de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas), el 29 (En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto), el 30 (Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos), el 35 (Elaboro materiales propios para enseñar) y el 40 (Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso). También existen diferencias entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros públicos y privados con respecto a estos ítems. Lo mismo puede decirse del grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros privados y concertados en los ítems 35 y 40. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros privados y concertados con los ítems 19, 29 y 30.

Los ítems 19, 20, 31, 32 y 40 no siguen una distribución normal. Se aplica la prueba H de Kruskal-Wallis (no paramétrica) para confirmar que existen diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los maestros y las maestras de los centros públicos, privados y concertados con respecto a los Ítems 19, 20, 31, 32 y 40, pues muestran niveles de significación menores a 0,05.

Tabla 28. Prueba H de Kruskal-Wallis. Titularidad del centro.

	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 40
H de Kruskal-Wallis	12,908	14,253	10,684	6,394	27,302
Sig.	0,002	0,001	0,005	0,041	0,000

Variable 7. Número de maestros/as que han participado en el estudio, según el municipio

Tabla 29. Variable 7. Número de maestros/as que han participado en el estudio, según el municipio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Huelva	80	29,4	29,4	29,4

Bollullos	17	6,3	6,3	35,7
Isla Cristina	16	5,9	5,9	41,5
Trigueros	12	4,4	4,4	46,0
Gibraleón	11	4,0	4,0	50,0
Cartaya	10	3,7	3,7	53,7
Moguer	10	3,7	3,7	57,4
Punta Umbría	7	2,6	2,6	59,9
Fuenteheridos	6	2,2	2,2	62,1
Arroyomolinos de León	6	2,2	2,2	64,3
Cala	6	2,2	2,2	66,5
Paymogo	6	2,2	2,2	68,8
Cabezas Rubias	6	2,2	2,2	71,0
El Rompido	6	2,2	2,2	73,2
Zalamea La Real	6	2,2	2,2	75,4
Palos de la Frontera	6	2,2	2,2	77,6
Alosno	6	2,2	2,2	79,8
El Repilado	6	2,2	2,2	82,0
Nerva	6	2,2	2,2	84,2
Santa Bárbara de Casa	6	2,2	2,2	86,4
La Antilla	6	2,2	2,2	88,6
La Redondela	6	2,2	2,2	90,8
Bellavista	5	1,8	1,8	92,6
Aljaraque	5	1,8	1,8	94,5
Almonte	5	1,8	1,8	96,3
San Juan del Puerto	4	1,5	1,5	97,8
Ayamonte	2	,7	,7	98,5
La Palma del Condado	2	,7	,7	99,3
Hinojos	1	,4	,4	99,6
Escacena del Campo	1	,4	,4	100,0
Total	272	100,0	100,0	

Según la Tabla 29, el 29,4% (80 maestros/as) trabaja en centros de la ciudad de Huelva, seguido de un 6,3% (17 maestros/as) que trabaja en colegios de Bollullos y de un 5,9% (16 maestros/as), que enseña en colegios de Isla Cristina. El 4,4% (12 maestros/as) trabaja en colegios de Trigueros, el 4% (11 maestros/as) en colegios de Gibraleón. Un 3,7% (10 maestros/as) enseña en centros de

Moguer y otro 3,7%, en Cartaya. El 2,6% (7 maestros/as) trabaja en colegios de Punta Umbría. El 2,2% (6 maestros/as) se da en varios municipios: Fuenteheridos, Arroyomolinos de León, Cala, Paymogo, Cabezas Rubias, El Rompido, Zalamea La Real, Palos de la Frontera, Alosno, El Repilado, Nerva, Santa Bárbara de Casa, La Antilla y La Redondela. Un 1,8% (5 maestros/as) trabaja en centros de Bellavista, otro 1,8% en Aljaraque y otro 1,8% en Almonte. Un 1,5 % (4 maestros/as), en San Juan del Puerto. Un 0,7% (2 maestros/as) en Ayamonte y otro 0,7%, en La Palma. Un 0,4% (1 maestro) trabaja en Escacena del Campo y otro 0,4% (1 maestra), en Hinojos.

Tabla 30. ANOVA de un factor. Municipios.

Ítems	F	Sig.
1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente.	1,042	0,412
2. Solo enseño los contenidos del currículum básico.	1,385	0,099
3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente.	0,973	0,510
4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas.	0,764	0,805
5. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiriera las competencias clave.	0,761	0,809
6. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible.	1,019	0,444
7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.	1,156	0,273
8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.	2,072	0,002
9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente.	2,126	0,001
10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se facilita la relación del centro con el contexto.	2,202	0,001
11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área teniendo en cuenta las características del contexto.	1,580	0,035
12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias.	1,544	0,043

13. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas.	2,046	0,002
14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro.	1,426	0,080
15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro.	1,685	0,019
16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso.	2,160	0,001
17. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas.	1,560	0,039
18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.	1,661	0,022
19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.	2,014	0,002
20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.	1,461	0,066
21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	2,221	0,001
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	1,197	0,232
23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	1,174	0,255
24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto.	2,194	0,001
25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado.	1,124	0,309
26. En mi clase, enseño básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto.	1,462	0,066
27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.	1,272	0,168
28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.	1,862	0,006
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	1,824	0,008
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	1,261	0,176
31. Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro.	2,086	0,001
32. Elaboro mis propias unidades didácticas.	1,066	0,381
33. Utilizo el libro de texto como principal recurso.	3,121	0,000

34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	2,607	0,000
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	1,351	0,116
36. Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto.	2,602	0,000
37. Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase.	1,006	0,462
38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	1,648	0,024
39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	1,422	0,082
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	1,611	0,029

Según los datos de la Tabla 30, hay diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as de los diferentes municipios con los ítems 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 24, 28, 31, 33, 34, 36, 38 y 40. No existen diferencias significativas con respecto a los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 35, 37 y 39.

Tabla 31. Prueba H de Kruskal-Wallis. Municipios.

	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 31	Ítem 32	Ítem 40
H de Kruskal-Wallis	54,675	41,353	55,069	31,851	45,038
Sig.	0,003	0,064	0,002	0,326	0,029

La prueba H de Kruskal Wallis (no paramétrica) confirma que existen diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los maestros y las maestras con respecto a los ítems 19, 31 y 40 (P-valor menor que 0,05) y que no existen diferencias con respecto a los ítems 20 y 32 (P-valor mayor que 0,05), teniendo en cuenta el municipio en que se halla el centro.

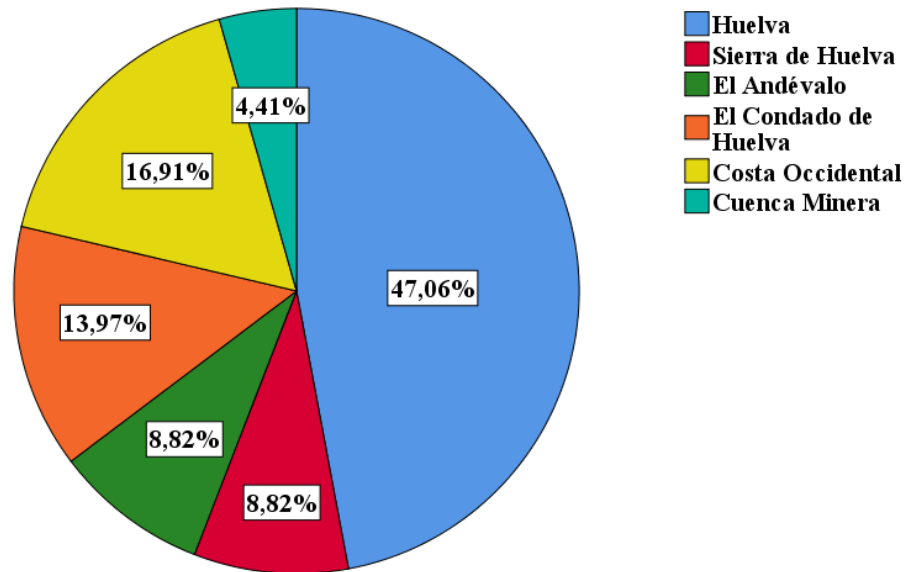
Variable 8. Comarca en que se hallan los municipios y los centros

Figura 9. Variable 8. Comarca en que se hallan los municipios y los centros.

De los 272 maestros/as encuestados/as, la mayoría (47,06%, 128 personas) trabaja en centros de la comarca metropolitana de Huelva, que comprende 7 municipios (Huelva capital, Moguer-Mazagón, Aljaraque-Bellavista-Corrales, Punta Umbría, Gibraleón, Palos de La Frontera y San Juan del Puerto), el 16,91% (46 maestros/as) trabaja en la Costa Occidental, que alberga 6 municipios (Lepe-La Antilla, Isla Cristina-La Redondela-Pozo del Camino, Ayamonte-Isla del Moral, Cartaya-El Rompido, Villablanca y San Silvestre de Guzmán), el 13,97% (38 maestros/as) trabaja en colegios del Condado de Huelva, que incluye 16 municipios (Almonte-El Rocío-Matalascañas, Bollullos del Condado, La Palma del Condado, Trigueros, Rociana del Condado, Bonares, Beas, Niebla, Hinojos, Paterna del Campo, Lucena del Puerto, Villalba del Alcor, Escacena del Campo, Chucena, Villarrasa y Manzanilla), un 8,82% (24 maestros/as) presta sus servicios en la Sierra de Huelva, formada por 29 municipios (solo 19 municipios tienen colegios: Aracena, Cortegana-Valdelamusa, Aroche, Jabugo-El Repilado, Almonaster La Real, Cumbres Mayores, Rosal de la Frontera, Galaroza, Encinasola, Higuera de la Sierra, Cala, Arroyomolinos

de León, Zufre, Alájar, Fuenteheridos, Corteconcepción, Cañaveral de León, Los Marines y La Nava), otro 8,82% (24 maestros/as) trabaja en el Andévalo, formado por 14 municipios (solo existen colegios en Valverde del Camino, Calañas-La Zarza, Alosno-Tharsis, San Bartolomé de la Torre, Puebla de Guzmán, Villanueva de los Castillejos, El Cerro del Andévalo, Paymogo, Santa Bárbara de Casa, Cabezas Rubias y El Granado) y el 4,41% (12 maestros/as) trabaja en la Cuenca Minera, que comprende 7 municipios (solo existen colegios en Nerva, Minas de Riotinto, Zalamea La Real, El Campillo, Berrocal y La Granada de Riotinto).

Tabla 32. ANOVA de un factor. Comarcas.

Ítems	F	Sig.
1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente.	0,778	0,566
2. Solo enseño los contenidos del currículum básico.	2,527	0,030
3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente.	0,796	0,553
4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas.	0,399	0,849
5. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiera las competencias clave.	0,762	0,578
6. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible.	1,230	0,295
7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.	1,369	0,236
8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.	2,110	0,065
9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente.	0,766	0,575
10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se facilita la relación del centro con el contexto.	2,936	0,013
11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área teniendo en cuenta las características del contexto.	1,091	0,366
12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias.	1,483	0,196

13. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas.	1,343	0,246
14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro.	0,786	0,561
15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro.	0,968	0,438
16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso.	1,563	0,171
17. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas.	1,459	0,204
18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.	3,058	0,011
19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.	2,290	0,046
20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.	1,102	0,359
21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	0,722	0,607
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	2,925	0,014
23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	0,215	0,956
24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto.	1,559	0,172
25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado.	1,136	0,342
26. En mi clase, enseño básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto.	2,120	0,063
27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.	0,621	0,684
28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.	3,156	0,009
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	2,258	0,049
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	2,506	0,031
31. Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro.	0,939	0,456
32. Elaboro mis propias unidades didácticas.	0,207	0,959
33. Utilizo el libro de texto como principal recurso.	3,243	0,007

34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	3,565	0,004
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	0,913	0,473
36. Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto.	1,635	0,151
37. Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase.	0,838	0,524
38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	1,700	0,135
39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	1,107	0,357
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	0,399	0,849

De acuerdo con los datos de la Tabla 32, hay diferencias significativas entre los maestros/las maestras de las diferentes comarcas de la provincia onubense en cuanto a su grado de acuerdo/desacuerdo con los ítems 2, 10, 18, 19, 22, 28, 29, 30, 33 y 34, pues indican valores inferiores a 0,05.

Tabla 33. Prueba de Levene. Comarcas.

Ítems	Sig.
2. Solo enseñé los contenidos del currículum básico.	0,589
10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se facilita la relación del centro con el contexto.	0,026
18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.	0,413
19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.	0,067
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	0,681
28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.	0,884
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	0,840
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	0,313
33. Utilizo el libro de texto como principal recurso.	0,265
34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	0,849

Según los resultados de la prueba de Levene, el ítem 10 puntúa por debajo de 0.05, de modo que se confirman las diferencias significativas entre las varianzas con respecto a este ítem, mientras que los ítems 2, 18, 19, 22, 28, 29, 30, 33 y 34 puntúan valores superiores a 0,05. Se confirma la homogeneidad de varianzas entre comarcas con respecto a estos ítems.

Tabla 34. Corrección de Bonferroni. Comarcas.

Grupos	Ítem 2	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 22	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30	Ítem 33	Ítem 34
Huelva-Sierra	0,837	0,054	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Huelva-El Andévalo	0,698	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,055
Huelva-El Condado	1,000	1,000	1,000	0,152	0,692	1,000	0,090	0,223	1,000
Huelva-C.Occidental	1,000	1,000	0,628	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	0,034
Huelva-C. Minera	1,000	1,000	0,455	1,000	0,582	0,183	0,890	0,895	1,000
Sierra-El Andévalo	0,041	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
Sierra-El Condado	0,060	0,402	1,000	0,037	0,434	1,000	0,196	0,076	1,000
Sierra-C.Occidental	1,000	0,038	0,197	1,000	0,824	1,000	1,000	1,000	1,000
Sierra-C. Minera	1,000	0,011	0,129	1,000	1,000	0,364	1,000	0,376	1,000
El Condado-C. Minera	1,000	0,864	0,787	0,084	0,043	1,000	1,000	1,000	1,000
El Condado-C. Occidental	1,000	1,000	1,000	0,381	1,000	1,000	1,000	0,022	0,110

Según los resultados de la corrección de Bonferroni, no existen diferencias significativas entre los/las maestros/as de los centros de Huelva y aquellos/as de otras comarcas en el grado de acuerdo con los ítems 2, 18, 19, 22, 28, 29, 30 y 33. Existen diferencias entre los/las maestros/as de Huelva

y aquellos/as de la Costa Occidental en el ítem 34 (En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado). Las principales diferencias residen entre otras comarcas. Existen diferencias significativas entre los/las maestros de la Sierra y del Andévalo en el grado de acuerdo con el ítem 2, entre los de la Sierra y el Condado con respecto al ítem 22, los de la Sierra y la Costa Occidental con respecto al ítem 18, los de la Sierra y la Cuenca Minera con respecto al ítem 18, los del Condado y la Cuenca Minera con respecto al ítem 28 y entre los del Condado y la Costa Occidental con respecto al ítem 33.

Variable 9. Años de experiencia docente

Tabla 35. Variable 9. Años de experiencia docente de los maestros y las maestras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	30	17	6,3	6,3	6,3
	10	16	5,9	6,0	12,3
	15	16	5,9	6,0	18,3
	7	13	4,8	4,9	23,1
	16	12	4,4	4,5	27,6
	1	11	4,0	4,1	31,7
	12	11	4,0	4,1	35,8
	14	11	4,0	4,1	39,9
	5	10	3,7	3,7	43,7
	8	9	3,3	3,4	47,0
	13	9	3,3	3,4	50,4
	20	9	3,3	3,4	53,7
	18	8	2,9	3,0	56,7
	28	8	2,9	3,0	59,7
	34	8	2,9	3,0	62,7
	2	7	2,6	2,6	65,3
	4	7	2,6	2,6	67,9
	24	7	2,6	2,6	70,5
	0	6	2,2	2,2	72,8
3	6	2,2	2,2	75,0	

	6	6	2,2	2,2	77,2
	11	6	2,2	2,2	79,5
	22	6	2,2	2,2	81,7
	9	5	1,8	1,9	83,6
	29	5	1,8	1,9	85,4
	19	4	1,5	1,5	86,9
	21	4	1,5	1,5	88,4
	26	4	1,5	1,5	89,9
	27	4	1,5	1,5	91,4
	35	4	1,5	1,5	92,9
	25	3	1,1	1,1	94,0
	33	3	1,1	1,1	95,1
	17	2	,7	,7	95,9
	31	2	,7	,7	96,6
	32	2	,7	,7	97,4
	36	2	,7	,7	98,1
	37	2	,7	,7	98,9
	23	1	,4	,4	99,3
	41	1	,4	,4	99,6
	42	1	,4	,4	100,0
	Total	268	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,5	Media	16,04
	Total	272	100,0	Desv. Típica	10,325

De los 272 maestros y maestras encuestados, el 1,5% (4 maestros/as) no ha señalado los años de experiencia docente. El 6,3% (17 maestros/as) cuenta con 30 años de experiencia docente, seguido de un 5,9% (16) con 15 años y de otro 5,9% (16) con 10 años. El 4,8% (13) tiene 7 años de experiencia docente y el 4,4% (12), 16 años. Un 4% (11) cuenta con 14 años, otro 4% (11) con 12 años y otro 4% (11) con 1 año. El 3,7% (10) con 5 años, un 3,3% (9) con 20 años, otro 3,3% (9) con 13 años y otro 3,3% (9) con 8 años. Un 2,9% (8 maestros/as) posee 18 años de experiencia docente, otro 2,9% 28 años y otro 2,9% con 34 años. Un 2,6% (7) tiene 2 años de experiencia docente, otro 2,6%, 4 años y otro 2,6%, 24 años. Un 2,2% (6 maestros/as) tiene 0 años de

experiencia docente (menos de 12 meses), otro 2,2% 3 años, otro 2,2% 6 años, otro 2,2% 11 años y un porcentaje similar, 22 años. Un 1,8% (5) cuenta con 9 años de experiencia docente y otro 1,8% (5) con 29. El 1,5% (4) con 19, 21, 26, 27 y 35 años respectivamente, un 1,1% (3) con 25 años y otro 1,1% (3) con 33 años. En menor proporción, un 0,7% (2) ha adquirido 17 años de experiencia docente, otro 0,7% (2) 31 años, otro 0,7% (2) 32 años, otro 0,7% (2) 36 años y otro 0,7% (2) 37 años, además de un 0,4% (1) con 23 años, otro 0,4% con 41 años y un porcentaje similar con 42 años. La media es de 16,04 años de experiencia docente y la desviación típica de 10,325, lo cual significa que existe una gran dispersión de datos con respecto a la media. La mayoría de las personas encuestadas se sitúan en el rango que oscila entre 5,71 años y 26,36 años de experiencia docente.

Tabla 36. Correlaciones significativas entre los años de experiencia docente y los ítems.

Correlación de Pearson	Años de experiencia docente	
	Correlación de Pearson	Sig.
Ítems		
4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas.	-0,124	0,043
7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.	-0,147	0,017
8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.	0,073	0,239
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	-0,112	0,070
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	-0,140	0,022
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	-0,149	0,015

31. Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro.	0,124	0,043
32. Elaboro mis propias unidades didácticas.	-0,144	0,019
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	-0,208	0,001
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	-0,140	0,023

Según la Tabla 36, hay una correlación positiva ínfima entre los años de experiencia docente y el ítem 31, una correlación negativa ínfima entre los años de experiencia docente y los ítems 4, 7, 29, 30, 32 y 40, y una correlación negativa débil entre los años de experiencia docente y el ítem 35.

Variable 10. Curso(s) en el/los que imparte(n) docencia los maestros y las maestras.

Tabla 37. Variable 10. Curso/s en el/los que imparte/n docencia los maestros y las maestras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3º	32	11,8	11,9	11,9
	De 1º a 6ª	31	11,4	11,6	23,5
	5º	29	10,7	10,8	34,3
	6º	29	10,7	10,8	45,1
	2º	27	9,9	10,1	55,2
	4º	26	9,6	9,7	64,9
	1º	24	8,8	9,0	73,9
	De 3º a 6º	11	4,0	4,1	78,0
	1º y 2º	8	2,9	3,0	81,0
	5º y 6º	8	2,9	3,0	84,0
	1º, 2º, 3º y 4º	4	1,5	1,5	85,4
	1º, 2º y 3º	4	1,5	1,5	86,9
	1º, 3º, 4º, 5º y 6º	3	1,1	1,1	88,1
	3º, 4º y 6º	3	1,1	1,1	89,2
	1º, 3º, 5º y 6º	3	1,1	1,1	90,3

	2° y 5°	3	1,1	1,1	91,4
	4°, 5° y 6°	3	1,1	1,1	92,5
	4° y 5°	2	,7	,7	93,3
	3° y 6°	2	,7	,7	94,0
	1°, 2° y 4°	2	,7	,7	94,8
	1°, 2°, 3° y 5°	1	,4	,4	95,1
	De 2° a 5°	1	,4	,4	95,5
	3° y 4°	1	,4	,4	95,9
	1°, 2° y 5°	1	,4	,4	96,3
	2° y 3°	1	,4	,4	96,6
	1° y 5°	1	,4	,4	97,0
	2° Educación Infantil	1	,4	,4	97,4
	3er Ciclo de Educación Infantil	1	,4	,4	97,8
	2° y 6°	1	,4	,4	98,1
	1°, 2°, 3° y 6°	1	,4	,4	98,5
	1° y 6°	1	,4	,4	98,9
	1°, 2° y 6°	1	,4	,4	99,3
	1°, 4° y 5°	1	,4	,4	99,6
	De 2° a 6°	1	,4	,4	100,0
	Total	268	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,5		
Total		272	100,0		

De los 272 maestros/as encuestados/as, el 1,5% (4 maestros/as) no ha indicado el curso en el que imparte docencia. El 11,8% (32 maestros/as) enseña en 3° de Educación Primaria, el 11,4% (31) de 1° a 6°, un 10,7% (29) en 6°, otro 10,7% (29) en 5°, un 9,9% (27) en 2°, un 9,6% (26) en 4°, el 8,8% (24) en 1°, el 4% (11) enseña de 3° a 6° de Educación Primaria, un 2,9% (8) en 1° y 2° y otro 2,9% (8) en 5° y 6°. Existen muchos/as maestros/as que imparten docencia en varios cursos, lo cual supone una diversidad de combinaciones asignadas a pequeños porcentajes. Un 1,5% (4) enseña en 1°, 2° y 3°, otro 1,5% de 1° a 4°; el 1,1% (3) en cinco casos diferentes: 1°, 3°, 4°, 5° y 6°; 3°, 4° y 6°; 1°, 3°, 5° y 6°; 2° y 5°; y 4°, 5° y 6°. El 0,7% (2) da clases en tres casos distintos: 4° y 5°;

3º y 6º; 1º, 2º y 4º. En menor proporción, el 0,4% (1 maestro/a) enseña en los siguientes casos: 1º, 2º, 3º y 5º; de 2º a 5º; 3º y 4º; 1º, 2º y 5º; 2º y 3º; 1º y 5º; el 2º ciclo de Educación Infantil; el 3er ciclo de Educación Infantil; 2º y 6º; 1º, 2º, 3º y 6º; 1º y 6º; 1º, 2º y 6º; 1º, 4º y 5º y de 2º a 6º.

Tabla 38. ANOVA de un factor. Curso en el que imparte docencia.

Ítems	F	Sig.
1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente.	0,948	0,554
2. Solo enseño los contenidos del currículum básico.	0,889	0,645
3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente.	1,062	0,384
4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas.	1,623	0,022
5. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiera las competencias clave.	0,926	0,587
6. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible.	0,884	0,653
7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.	0,654	0,928
8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.	1,112	0,318
9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente.	0,704	0,886
10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se facilita la relación del centro con el contexto.	1,167	0,254
11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área teniendo en cuenta las características del contexto.	0,701	0,885
12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias.	1,014	0,453
13. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas.	1,359	0,101
14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro.	0,937	0,570
15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro.	0,870	0,674

16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso.	1,055	0,394
17. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas.	0,909	0,615
18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.	0,909	0,614
19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.	0,795	0,782
20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.	0,708	0,883
21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	1,432	0,074
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	1,136	0,289
23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	1,150	0,273
24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto.	1,405	0,079
25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado.	1,258	0,168
26. En mi clase, enseño básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto.	1,161	0,261
27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.	1,070	0,372
28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.	1,356	0,103
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	1,148	0,275
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	0,996	0,480
31. Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro.	1,451	0,064
32. Elaboro mis propias unidades didácticas.	1,335	0,118
33. Utilizo el libro de texto como principal recurso.	1,613	0,025
34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	1,635	0,022
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	1,202	0,220
36. Evaluó al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto.	1,240	0,186
37. Evaluó al alumnado mediante los trabajos realizados en clase.	0,921	0,581

38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	0,887	0,645
39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	1,004	0,468
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	1,196	0,260

Según los datos de la Tabla 38, existen diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as con el ítem 4 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas), el ítem 33 y el ítem 34, teniendo en cuenta el curso de Primaria en el que imparten docencia.

Variable 11. Número de alumnos/as por clase

Tabla 39. Variable 11. Número de alumnos/as por clase.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	25	51	18,8	19,2	19,2
	24	27	9,9	10,2	29,4
	26	25	9,2	9,4	38,9
	27	18	6,6	6,8	45,7
	20	16	5,9	6,0	51,7
	10	14	5,1	5,3	57,0
	22	12	4,4	4,5	61,5
	18	10	3,7	3,8	65,3
	23	10	3,7	3,8	69,1
	15	9	3,3	3,4	72,5
	19	9	3,3	3,4	75,8
	14	8	2,9	3,0	78,9
	16	8	2,9	3,0	81,9
	8	7	2,6	2,6	84,5
	21	6	2,2	2,3	86,8
	28	6	2,2	2,3	89,1
12	5	1,8	1,9	90,9	

17	5	1,8	1,9	92,8	
11	3	1,1	1,1	94,0	
6	2	,7	,8	94,7	
9	2	,7	,8	95,5	
1	1	,4	,4	95,8	
3	1	,4	,4	96,2	
4	1	,4	,4	96,6	
7	1	,4	,4	97,0	
13	1	,4	,4	97,4	
29	1	,4	,4	97,7	
49	1	,4	,4	98,1	
50	1	,4	,4	98,5	
68	1	,4	,4	98,9	
76	1	,4	,4	99,2	
93	1	,4	,4	99,6	
133	1	,4	,4	100,0	
Total	265	97,4	100,0		
Perdidos	Sistema	7	2,6	Media	21,97
Total		272	100,0	Desv. Típica	11,317

De los 272 maestros/as encuestados, el 2,6% (7 maestros/as) no indicó cuántos alumnos había en su clase. El 18,8% (51 maestros/as) tiene 25 alumnos/as en su clase, el 9,9% (27) 24 alumnos/as, el 9,2% (25) 26 alumnos/as, el 6,6% (18) 27 alumnos/as por clase, el 5,9% (16) 20 alumnos/as, el 5,1% (14) 10 alumnos/as, el 4,4% (12) 22 alumnos/as, un 3,7% (10) 23 alumnos/as, otro 3,7% (10) 18 alumnos/as, un 3,3% (9) tiene 15 alumnos/as en clase y otro 3,3% (9) 19. Un 2,9% (8) tiene 16 alumnos/as por clase y otro 2,9% (8) 14. Un 2,6% (7) tiene 8 alumnos/as en el aula, un 2,2% (6) 28 alumnos/as, otro 2,2%, 21. Un 1,8% (5), 17 y otro 1,8%, 12. Un 1,1% (3) tiene 11 alumnos/as. En menor proporción, un 0,7% (2) tiene 9 alumnos/as en el aula y otro 0,7% (2), 6. El 0,4% (1 maestro/a), 1 alumno/a por aula. Este mismo porcentaje se da en casos específicos de maestros/as que enseñan a 3, 4, 7, 13 y 29 alumnos/as en su aula. En el Colegio Privado Tierrallana (Huelva), una maestra señaló que enseñaba en 1º, 2º, 3º y 4º, en total, a 76 alumnos/as. Otra maestra de este

centro señaló que enseñaba en 1º, 2º y 3º, en total, a 49 alumnos/as. Otra maestra de este centro apuntó que enseñaba en 3º, 4º y 6º, a 68 alumnos/as. En el CEIP Triana (Trigueros), una maestra que enseñaba en 3º y 6º, apuntó que tenía 50 alumnos/as por clase. En el CEIP Concepción Arenal (Cartaya), una maestra que enseñaba en dos cursos de 1º y dos cursos de 6º, indicó que en total tenía 93 alumnos/as. En el Colegio Concertado San Vicente de Paúl, una maestra que enseñaba de 2º a 6º indicó que tenía 133 alumnos/as. Cabe destacar que en el Colegio Público Rural Adersa 1 (Fuenteheridos) existen casos de aulas con 8, 12 y 15 alumnos/as por clase. En el Colegio Público Rural Aderán 1 (Cabezas Rubias) hay un aula con 9 alumnos y cinco maestros/as que tienen a 10 alumnos en su aula. En el CEIP San Roque (Cala), situado en la Sierra de Huelva, hay dos maestros con 8 alumnos/as en clase, otro con 10 y dos con 11 alumnos/as. En el CEIP Virgen de los Remedios (Arroyomolinos de León), también en la Sierra de Huelva, hay un aula con 8 alumnos/as, 3 aulas con 10 alumnos/as y 1 aula con 12 alumnos/as. La media es de 22 alumnos/as por clase y la desviación típica, de 11,317, lo cual indica una gran dispersión de los datos con respecto a la media. Esta cifra elevada se explica por la diferencia que existe entre los pocos alumnos de centros ubicados en la zona rural y aquellos ubicados en zonas más pobladas.

Tabla 40. Correlaciones significativas entre el número de alumnos/as por clase y los ítems.

Correlación de Pearson	Número de alumnos/as por clase	
	Correlación de Pearson	Sig.
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	0,123	0,045
34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	0,149	0,016
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	0,093	0,132

40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	0,129	0,038
---	--------------	--------------

Según la Tabla 40, existe una correlación positiva ínfima entre el número de alumnos/as por clase y los ítems 29, 34 y 40. Cuanto mayor es el número de alumnos/as por clase, menor es la puntuación (el grado de acuerdo) con respecto a los ítems 29, 34 y 40, y viceversa.

Variable 12. Número de alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Tabla 41. Variable 12. Número de alumnos/as con NEAE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	61	22,4	25,8	25,8
	1	50	18,4	21,2	47,0
	3	30	11,0	12,7	59,7
	5	20	7,4	8,5	68,2
	0	19	7,0	8,1	76,3
	4	19	7,0	8,1	84,3
	6	7	2,6	3,0	87,3
	7	7	2,6	3,0	90,3
	10	7	2,6	3,0	93,2
	8	3	1,1	1,3	94,5
	9	2	,7	,8	95,3
	11	2	,7	,8	96,2
	15	2	,7	,8	97,0
	19	2	,7	,8	97,9
	29	2	,7	,8	98,7
	16	1	,4	,4	99,2
	54	1	,4	,4	99,6
	75	1	,4	,4	100,0
	Total	236	86,8	100,0	
Perdidos	Sistema	36	13,2	Media	3,96
Total		272	100,0	Desv. Típica	6,908

De los 272 maestros/as encuestados/as, el 13,2% (36 maestros/as) no ha indicado cuántos alumnos con NEAE tienen en su clase. El 22,4% (61 maestros/as) tiene 2 alumnos/as con NEAE por clase, el 18,4% (50) 1 alumno/a con NEAE, el 11% (30) 3 alumnos/as con NEAE, el 7,4% (20) 5 alumnos/as, un 7% (19) 4 alumnos/as con NEAE, otro 7% (19) no tiene ningún/a alumno/a con NEAE. Un 2,6% (7) tiene 10 alumnos/as con NEAE, otro 2,6% (7) 7, y otro 2,6% (7) 6. El 1,1% (3 maestros/as) tiene 8 alumnos/as con NEAE, un 0,7% (2 maestros/as) tiene 29 alumnos con NEAE, otro 0,7%, 19 alumnos/as con NEAE, otro 0,7%, 15 alumnos/as con NEAE, otro 0,7%, 11 y otro 0,7%, 9 alumnos con NEAE en el aula. Hay valores excesivamente altos en ciertos casos, que no se corresponden con un número usual de alumnos/as con NEAE en el aula. Por ejemplo: en el CEIP Reina María Cristina (Isla Cristina), dos maestras (0,8%) respondieron que tenían 29 alumnos/as con NEAE en su clase, una maestra (0,4%) del Colegio Concertado Cristo Sacerdote (Huelva) que tenía 75 a, un maestro (0,4%) del CEIP Marismas del Tinto (San Juan del Puerto), 54, una maestra del CEIP Las Viñas (Bollullos) 19 y otra del CEIP Príncipe de España (Huelva) 19, ambas representan el 0,7%. En el Colegio Concertado San Vicente de Paúl (Huelva), una maestra (0,4%) indicó que tenía 16 alumnos con NEAE en su aula. La media de alumnos con NEAE por aula es de 4 y la desviación típica de 6,908, que indica una dispersión grande de las puntuaciones con respecto a la media.

Tabla 42. Correlaciones significativas entre el número de alumnos/as con N.E.A.E. y los ítems.

Correlación de Pearson	Número de alumnos/as con N.E.A.E.	
Ítems del cuestionario	Correlación de Pearson	Sig.
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	0,163	0,012
34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	-0,060	0,363

35. Elaboro materiales propios para enseñar.	0,164	0,012
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	-0,113	0,087

Según la Tabla 42, existe una correlación positiva ínfima entre el número de alumnos con N.E.A.E y los ítems 29 y 35. Cuanto mayor es el número de alumnos/as con N.E.A.E. en el aula, mayor es la puntuación (grado de acuerdo) de los maestros y las maestras con estos ítems, y viceversa.

Variable 13. Cargos de gestión que ejercen los maestros y las maestras.

Tabla 43. Variable 13. Cargos de gestión que ejercen los maestros y las maestras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tutor/a	132	48,5	51,2	51,2
	Coordinador/a de ciclo y tutor/a	36	13,2	14,0	65,1
	Director/a	15	5,5	5,8	70,9
	Jefe/a de estudios	10	3,7	3,9	74,8
	Coordinador/a de ciclo	10	3,7	3,9	78,7
	Secretario/a y tutor/a	9	3,3	3,5	82,2
	Secretario/a	7	2,6	2,7	84,9
	Maestro/a Especialista	5	1,8	1,9	86,8
	Jefe/a de estudios y tutor/a	3	1,1	1,2	88,0
	Otros	2	,7	,8	88,8
	Secretario/a y Coordinador/a Bilingüe Erasmus +	2	,7	,8	89,5
	Coordinador/a de Igualdad	2	,7	,8	90,3

Coordinador/a de ciclo, Tutor/a y Responsable de Formación	2	,7	,8	91,1
Coordinador/a de ciclo, tutor/a y coordinador/a bilingüe	2	,7	,8	91,9
Tutor/a y Coordinador/a del Departamento de Comunicación Lingüística	1	,4	,4	92,2
Tutor/a, Secretario/a ETCP y Coordinador/a EOA	1	,4	,4	92,6
Maestro/a de Pedagogía Terapéutica	1	,4	,4	93,0
Secretario/a, coordinador/a de ciclo y tutor/a	1	,4	,4	93,4
Profesor/a de Religión, Educación Física y Educación Artística	1	,4	,4	93,8
Jefe/a de estudios y Coordinador/a Escuela TIC 2.0	1	,4	,4	94,2
Coordinador/a del Plan de Igualdad	1	,4	,4	94,6
Jefe/a de estudios y Coordinador/a del Plan de Igualdad	1	,4	,4	95,0
Coordinador/a de ciclo, tutor/a y Coordinador/a Proyecto Bibliotecas	1	,4	,4	95,3
Tutor/a y Coordinador/a Plurilingüe	1	,4	,4	95,7
Tutor/a y coordinador/a TIC	1	,4	,4	96,1
Coordinador/a de ciclo, tutor/a y coordinador/a de coeducación	1	,4	,4	96,5

	Maestro/a de refuerzo	1	,4	,4	96,9
	Secretario/a y Coordinador/a de ciclo	1	,4	,4	97,3
	Jefe/a de estudios y Coordinador/a Bilingüe	1	,4	,4	97,7
	Tutor/a y Coordinador/a de la Biblioteca	1	,4	,4	98,1
	Secretario/a, Tutor/a y Coordinador/a del Plan de Apoyo a las Familias	1	,4	,4	98,4
	Coordinador/a de ciclo, Tutor/a y Coordinador/a del Proyecto Aldea	1	,4	,4	98,8
	Director/a y tutor/a	1	,4	,4	99,2
	Tutor/a y Coordinador/a del Equipo Bilingüe	1	,4	,4	99,6
	Jefe/a de estudios, Tutor/a, Coordinador/a TIC y de la Escuela Espacio de Paz	1	,4	,4	100,0
	Total	258	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	14	5,1		
Total		272	100,0		

De los 272 maestros/as encuestados/as, el 5,1% (14 maestros/as) no ha indicado los cargos de gestión que ocupan. El 48,5% (132 maestros/as) son tutores/as, seguido de un 13,2% (36) que son tutores/as y coordinadores/as de ciclo, el 5,5% (15) que son directores/as, un 3,7% (10) que son jefes/as de estudio y otro 3,7% (10) coordinadores/as de ciclo, el 3,3% (9) que son secretarios/as y tutores/as. Un 2,6% (7) son secretarios/as. El 1,8% (5), maestros/as especialistas, el 1,1% (3), jefes/as de estudios y tutores/as. Un 0,7% (2) son secretarios/as y coordinadores/as de Erasmus +, otro 0,7% (2), coordinadores/as de Igualdad, otro 0,7% (2), coordinadores/as de ciclo, tutores/as y responsables de la formación del centro, otro 0,7% (2) coordinadores/as de ciclo, tutores/as y coordinadores/as bilingüe y otro 0,7% (2) desempeñan otros cargos sin especificar. Existen casos

individuales, representados por el 0,4%, que ejercen los siguientes cargos: tutor/a y coordinador/a del Departamento de Comunicación Lingüística; tutor/a, secretario/a ETCP y coordinador/a EOA; maestro/a de Pedagogía Terapéutica; secretario/a, coordinador/a de ciclo y tutor/a; profesor/a de Religión, Educación Física y Educación Artística; jefe/a de estudios y coordinador/a Escuela TIC 2.0; coordinador/a del Plan de Igualdad; jefe/a de estudios y coordinador/a del Plan de Igualdad; coordinador/a de ciclo, tutor/a y coordinador/a Proyecto Bibliotecas; tutor/a y coordinador/a Plurilingüe; tutor/a y coordinador/a TIC; coordinador/a de ciclo, tutor/a y coordinador/a de coeducación; maestro/a de refuerzo; secretario/a y coordinador/a de ciclo; jefe/a de estudios y coordinador/a Bilingüe; tutor/a y coordinador/a de la Biblioteca; secretario/a, tutor/a y coordinador/a del Plan de Apoyo a las Familias; coordinador/a de ciclo, tutor/a y coordinador/a del Proyecto Aldea; director/a y tutor/a; tutor/a y coordinador/a del Equipo Bilingüe; jefe/a de estudios, tutor/a, coordinador/a TIC y de la Escuela Espacio de Paz.

Variable 14. Situación profesional

Tabla 44. Variable 14. Situación profesional de los maestros y las maestras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Definitivo	196	72,1	74,2	74,2
	Interino/a	50	18,4	18,9	93,2
	Provisional	18	6,6	6,8	100,0
	Total	264	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	8	2,9		
Total		272	100,0		

De los 272 maestros/as encuestados/as, el 2,9% (8 maestros/as) no ha indicado su situación profesional. El 72,1% (196 maestros/as) tiene su plaza definitiva, seguido de un 18,4% (50

maestros/as) que es interino/a y de un 6,6% (18 maestros/as) que ocupa su puesto de manera provisional.

Tabla 45. ANOVA de un factor. Situación profesional.

ANOVA de un factor (Situación profesional)		
Ítems del cuestionario	F	Sig.
1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente.	0,174	0,840
2. Solo enseño los contenidos del currículum básico.	0,216	0,806
3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente.	0,636	0,530
4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas de estandarizadas.	0,675	0,510
5. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiera las competencias clave.	1,247	0,289
6. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible.	0,421	0,657
7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.	0,746	0,475
8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.	2,076	0,128
9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente.	0,202	0,817
10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se facilita la relación del centro con el contexto.	0,780	0,460
11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área teniendo en cuenta las características del contexto.	0,049	0,952
12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias.	0,069	0,933
13. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas.	1,414	0,245
14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro.	0,257	0,774
15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro.	1,295	0,276
16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso.	1,834	0,162

17. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas.	0,045	0,956
18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.	0,526	0,592
19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.	0,081	0,922
20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.	0,807	0,447
21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	0,503	0,605
22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.	0,281	0,755
23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	2,021	0,135
24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto.	0,720	0,488
25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado.	1,699	0,185
26. En mi clase, enseño básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto.	0,403	0,669
27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.	1,640	0,196
28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.	1,140	0,321
29. En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto.	0,349	0,706
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.	1,919	0,149
31. Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro.	2,552	0,080
32. Elaboro mis propias unidades didácticas.	0,831	0,437
33. Utilizo el libro de texto como principal recurso.	1,643	0,196
34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.	0,477	0,621
35. Elaboro materiales propios para enseñar.	2,090	0,126
36. Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto.	0,595	0,552
37. Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase.	0,798	0,451

38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.	0,166	0,847
39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.	0,208	0,813
40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.	0,538	0,584

Según la Tabla 45, no existen diferencias significativas entre la situación profesional de los/las maestros/as encuestados/as (interino/a, provisional, definitivo/a) y el grado de acuerdo con respecto a los ítems del cuestionario. No resulta necesario aplicar la prueba de Levene.

7.3.2. Dimensión 1. Perfil demográfico de los maestros y las maestras encuestados

El análisis de la variable 1 a la variable 14 permite esbozar un perfil demográfico de los maestros y las maestras encuestados/as. La edad media de los 272 maestros/as raya en los 43 años, el 72% son mujeres y el 28%, hombres. El 87,13% trabaja en centros públicos; el 10,29%, en centros concertados y el 2,57%, en centros privados. Las principales titulaciones que han cursado son una diplomatura, una diplomatura y una licenciatura, y dos diplomaturas, mientras que las especialidades más importantes son la diplomatura en Educación Primaria, seguida de la especialidad en Educación Física y en Magisterio Lengua Extranjera (Inglés). El 47,06% trabaja en centros de la comarca metropolitana de Huelva; el 16,91%, en centros de la Costa Occidental, el 13,97%, en colegios del Condado de Huelva; un 8,82%, en colegios de la Sierra de Huelva; otro 8,82% en el Andévalo, y el 4,41%, en la Cuenca Minera. La media es de 22 alumnos/as por clase y 4 alumnos con NEAE. Los cargos de gestión que ejercen actualmente son los de tutores/as, coordinadores/as de ciclo y tutores/as, y directores/as. El 72,1% tiene su plaza definitiva, seguido de un 18,4%, que es interino/a y un 6,6%, que ocupa su puesto de manera provisional.

7.3.3. Dimensión 2. Materiales curriculares utilizados por los maestros y las maestras

Variable 15. Editoriales de los libros de texto utilizados por los maestros y las maestras

Tabla 46. Variable 15. Editoriales de los libros de texto utilizados por los maestros y las maestras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Anaya	91	33,5	35,0	35,0
	Santillana	55	20,2	21,2	56,2
	SM	38	14,0	14,6	70,8
	Edelvives	25	9,2	9,6	80,4
	Vicens Vives	10	3,7	3,8	84,2
	Ninguna	8	2,9	3,1	87,3
	Edebé	6	2,2	2,3	89,6
	Oxford	4	1,5	1,5	91,2
	Santillana y Anaya	4	1,5	1,5	92,7
	Anaya y SM	3	1,1	1,2	93,8
	Otros	2	,7	,8	94,6
	SM y Oxford	2	,7	,8	95,4
	Anaya y Oxford	2	,7	,8	96,2
	Anaya y MacMillan	1	,4	,4	96,5
	Algaida	1	,4	,4	96,9
	Santillana, Anaya y SM	1	,4	,4	97,3
	Santillana y Oxford	1	,4	,4	97,7
	Santillana y Edelvives	1	,4	,4	98,1
	SM y MacMillan	1	,4	,4	98,5
	MacMillan	1	,4	,4	98,8
	Todas las citadas	1	,4	,4	99,2
SM y Matemáticas	1	,4	,4	99,6	
Método Singapur					
MacMillan y Cambridge	1	,4	,4	100,0	
Total		260	95,6	100,0	
Perdidos	Sistema	12	4,4		
Total		272	100,0		

De los 272 maestros/as encuestados/as, el 4,4% (12 maestros/as) no señaló a qué editorial/es pertenecía/n el/los libro/s de texto que utilizaba/n. La mayoría (33,5%, 91 maestros/as) utiliza la editorial Anaya, seguido de un 20,2% (55 maestros/as) que usa libros de texto de la editorial Santillana, un 14% (38) de la editorial SM y un 9,2% (25) de la editorial Edelvives. El 3,7% (10) usa libros de Vicens Vives, el 2,9% (8) no se vale de ninguna editorial, el 2,2% (6) utiliza Edebé, un 1,5% (4) utiliza Santillana y Anaya, y otro 1,5% (4), Oxford. Un 1,1% utiliza (3) usa Anaya y SM. Un 0,7% (2) recurre a manuales de las editoriales Anaya y Oxford, otro 0,7% (2) a SM y Oxford, y otro 0,7% (2), a otras editoriales no especificadas. En menor proporción, hay casos individuales (1 maestro/a), representados cada uno de ellos por el 0,4%, que utilizan MacMillan y Cambridge; SM y Matemáticas Método Singapur; todas las editoriales citadas en el cuestionario (Santillana, Anaya, SM y Edebé); MacMillan; SM y MacMillan; Santillana y Edelvives; Santillana y Oxford; Santillana, Anaya y SM; Algaida; Anaya y MacMillan.

Variable 16. Otros materiales curriculares utilizados por los maestros y las maestras.

Tabla 47. Variable 16. Otros materiales curriculares utilizados por los maestros y las maestras.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Programaciones Didácticas propias y fichas	55	20,2	22,2	22,2
	Fichas	39	14,3	15,7	37,9
	Programaciones Didácticas Propias	27	9,9	10,9	48,8
	Trabajo por Proyectos, Programaciones Didácticas Propias y Fichas	24	8,8	9,7	58,5
	Trabajo por proyectos y fichas	13	4,8	5,2	63,7

Trabajo por proyectos	12	4,4	4,8	68,5
Trabajos por proyectos y Programaciones Didácticas Propias	11	4,0	4,4	73,0
Fichas y Unidades Didácticas de la Consejería de Educación	6	2,2	2,4	75,4
Programaciones Didácticas Propias, Fichas y Unidades Didácticas de la Consejería de Educación	6	2,2	2,4	77,8
Fichas y recursos online (webs, vídeos)	5	1,8	2,0	79,8
Fichas y material de elaboración propia	4	1,5	1,6	81,5
Trabajo por proyectos, PP DD, Fichas y UDD Consejería de Educación	4	1,5	1,6	83,1
Unidades Didácticas de la Consejería de Educación	3	1,1	1,2	84,3
Programaciones Didácticas y Unidades Didácticas de la Consejería de Educación	2	,7	,8	85,1
Programaciones Didácticas, Fichas y Tareas Internivelares	2	,7	,8	85,9
Unidades Didácticas Integradadas	2	,7	,8	86,7
Programaciones Didácticas Propias y Material Multimedia	2	,7	,8	87,5
Fichas, distintas editoriales y páginas web	2	,7	,8	88,3
Programaciones Didácticas Propias, Fichas y Materiales de Elaboración Propia	2	,7	,8	89,1

Fichas y UU DD de la Consejería de Educación	2	,7	,8	89,9
Trabajo por Proyectos, PP DD Propias, Fichas y Páginas Web	2	,7	,8	90,7
Unidades Didácticas de Otras Instituciones	1	,4	,4	91,1
Trabajo por proyectos, PPDD, Fichas y Unidades Didácticas de Attendis	1	,4	,4	91,5
Fichas, juegos de mesa, lecturas en inglés y páginas web	1	,4	,4	91,9
Material Adaptado Específico	1	,4	,4	92,3
Programaciones Didácticas Propias, Fichas, UU DD de la Consejería de Educación y UU DD de otras instituciones	1	,4	,4	92,7
Trabajo por Proyectos, Fichas y UDD del Método ABN de Matemáticas	1	,4	,4	93,1
Material de elaboración propia	1	,4	,4	93,5
Programaciones Didácticas Propias, Fichas, Flashcards, Marionetas y Rincones	1	,4	,4	94,0
Trabajo por Proyectos, Fichas y UDD de Jesús Jarque, Orientación Andújar	1	,4	,4	94,4
Fichas y Trabajo por Rincones	1	,4	,4	94,8

Programaciones Didácticas Propias, Fichas, Vídeos, Canciones y Material Elaborado	1	,4	,4	95,2
Programaciones Didácticas Propias y Programas Específicos	1	,4	,4	95,6
Programaciones Didácticas Propias, Fichas y UDD de otras instituciones	1	,4	,4	96,0
Actividades del libro	1	,4	,4	96,4
Trabajo por Proyectos, PP. Didácticas Propias, Fichas y Aplicaciones en el Ipad	1	,4	,4	96,8
Trabajo por Proyectos, PP DD Propias, Fichas, materiales propios, juegos, libros de lectura	1	,4	,4	97,2
Fichas, periódicos, cuentos, Internet	1	,4	,4	97,6
PP DD Propias, Fichas, UU DD Consejería de Educación, de Otras Instituciones, material propio	1	,4	,4	98,0
Fichas, UU DD de la Consejería de Educación y Material Propio	1	,4	,4	98,4
Programaciones Didácticas Propias, UU DD Consejería de Educación y UDD de Internet	1	,4	,4	98,8
Programaciones Didácticas Propias, Fichas y Materiales Audiovisuales	1	,4	,4	99,2

	Fichas y Unidades Didácticas del Libro, adaptadas al grupo clase	1	,4	,4	99,6
	Fichas y UDD de otras instituciones	1	,4	,4	100,0
	Total	248	91,2	100,0	
Perdidos	Sistema	24	8,8		
Total		272	100,0		

De los 272 maestros/as encuestados/as, el 8,8% (24 maestros/as) no indicó qué materiales curriculares utiliza, amén de los libros de texto. El 20,2% (55 maestros/as) utiliza programaciones didácticas propias y fichas, un 14,3% (39) fichas, un 9,9% (27) programaciones didácticas propias, el 8,8% (24) el trabajo por proyectos, las programaciones didácticas propias y las fichas, el 4,8% (13) el trabajo por proyectos y las fichas, el 4,4% (12) el trabajo por proyectos, el 4% (11) el trabajos por proyectos y las programaciones didácticas propias, un 2,2% (6) las fichas y las unidades didácticas de la Consejería de Educación y otro 2,2% (6) las programaciones didácticas propias, las fichas y las unidades didácticas de la Consejería de Educación. El 1,8% (5) usa las fichas y recursos online (webs, vídeos), un 1,5% (4), las fichas y material de elaboración propia, el 1,5% (4), el trabajo por proyectos, las programaciones didácticas, las fichas y las unidades didácticas de la Consejería de Educación y un 1,1% (3) las unidades didácticas de la Consejería de Educación. Un 0,7% (2) se vale de las programaciones didácticas y las unidades didácticas de la Consejería de Educación, otro 0,7% (2) de programaciones didácticas, fichas y tareas internivelares, otro 0,7% (2) de las unidades didácticas integradas, otro 0,7% (2) de las programaciones didácticas propias y material multimedia, otro 0,7% (2) de fichas, distintas editoriales y páginas web, otro 0,7% (2) de las programaciones didácticas propias, fichas y materiales de elaboración propia, otro 0,7% (2) de fichas y unidades didácticas de la Consejería de Educación y otro 0,7% (2) del trabajo por proyectos, las programaciones didácticas propias, las

fichas y páginas web. En menor proporción, existen casos individuales de maestros/as (0,4%) que utilizan diversas combinaciones de materiales curriculares: materiales de elaboración propia; el trabajo por proyectos; las fichas y las unidades didácticas del Método ABN de Matemáticas; las programaciones didácticas propias, las fichas, flash cards, marionetas y rincones; las fichas y el trabajo por rincones, las actividades del libro, las fichas y las unidades didácticas de otras instituciones; las fichas y las unidades didácticas del libro, adaptadas al grupo clase; el trabajo por proyectos, las fichas y las UDD de Jesús Jarque, Orientación Andújar; las programaciones didácticas propias, fichas, vídeos, canciones y material elaborado; programaciones didácticas propias y programas específicos; programaciones didácticas propias, fichas y UDD de otras instituciones; el trabajo por proyectos, las programaciones didácticas propias, fichas y aplicaciones en el Ipad; el trabajo por proyectos, PP DD propias, fichas, materiales propios, juegos, libros de lectura; fichas, periódicos, cuentos e Internet; PP DD propias, fichas, UU DD Consejería de Educación, de Otras Instituciones y material propio; fichas, UU DD de la Consejería de Educación y material propio; programaciones didácticas propias, UU DD de la Consejería de Educación y UU DD de Internet; programaciones didácticas propias, fichas y materiales audiovisuales.

Tabla 48. Prueba Chi-cuadrado. Correlaciones significativas entre las variables nominales.

Chi-cuadrado de Pearson	Editoriales de los libros de texto	Otros materiales curriculares
Titularidad del centro	0,000	0,030
Nombre del centro	0,000	0,004
Titulación	0,000	1,000
Especialidad	0,000	0,078
Municipio	0,000	0,255
Comarca	0,000	0,320
Curso en el que imparte docencia	0,000	0,000

Cargos de gestión que ejerce	0,001	0,000
Situación profesional	0,000	0,016

Como se observa en la Tabla 48, trabajar con una editorial o con otros materiales curriculares depende de la idiosincrasia de cada centro y de la titularidad (público/privado/concertado). Utilizar otros materiales curriculares no guarda relación con la titulación ni con la especialidad cursada por los/las maestros/as. El hecho de trabajar con una editorial determinada está relacionado con el municipio y la comarca en que se halla cada centro. Sin embargo, el hecho de trabajar con otros materiales curriculares no guarda relación con el municipio ni con la comarca en que se ubica cada centro. Utilizar una editorial u otros materiales curriculares está relacionado con el curso en el que los/las maestros/as imparten docencia, los cargos de gestión que ejercen y su situación profesional (interino/a, provisional, definitivo/a).

7.3.4. Dimensión 2. Perfil de los maestros y las maestras, teniendo en cuenta los materiales curriculares que utilizan.

Las variables 15 y 16 hacen referencia a los materiales curriculares y las editoriales de los libros de texto que utilizan los maestros y las maestras de la provincia de Huelva. Ambas variables se aúnan en una sola dimensión, porque adquieren un especial protagonismo en la práctica educativa, el desarrollo profesional docente, la autonomía pedagógica y la posibilidad de intervenir activamente en el diseño y el desarrollo del currículum. Por ende, esta dimensión tiene una entidad propia de por sí. Las editoriales de texto más utilizadas son Anaya, Santillana, SM y Edelvives. En cuanto a Santillana, es la editorial utilizada en los dos estudios de casos españoles, el CEIP San Walabonso y el CEIP Tres Carabelas. Los planteamientos curriculares, alternativos al libro de texto, que más se dan en las aulas son las programaciones didácticas propias, las fichas y el trabajo por proyectos.

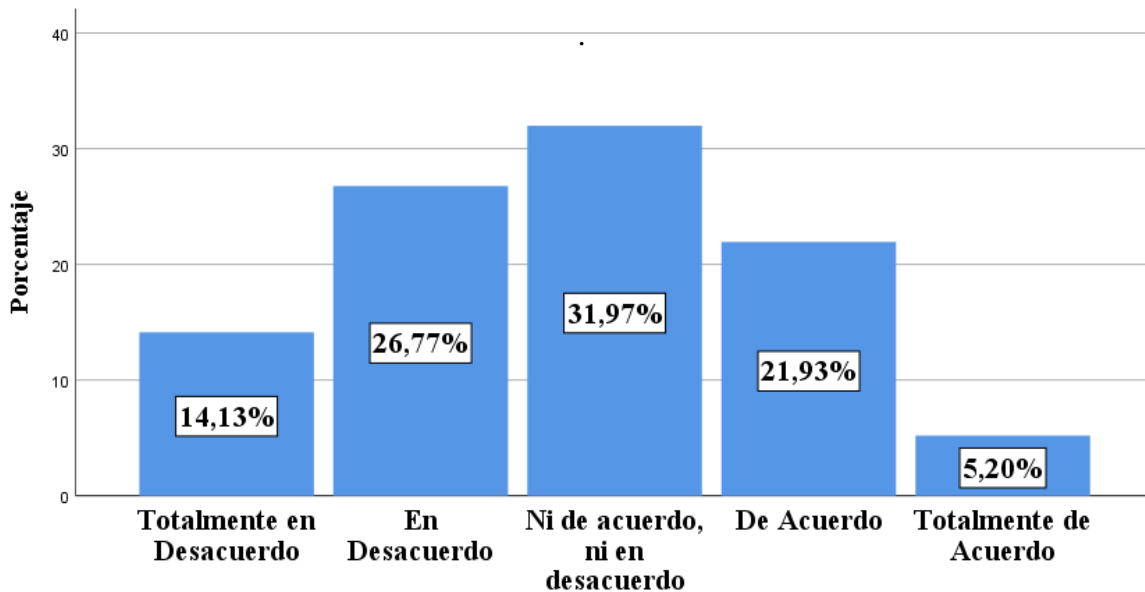
7.3.5. Dimensión 3. A propósito del Currículo Básico.

Variable 17. ÍTEM 1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente.

Tabla 49. Estadística descriptiva del ítem 1.

1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente

N	Válido	269
	Perdidos	3
	Media	2,77
	Desviación típica	1,102



1. El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente

Figura 10. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 1.

Según la Tabla 49, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 3 no han respondido al ítem 1. Según la Figura 10, de las 269 personas que han respondido, el 31,97% (86 maestros/as) afirma que no está de acuerdo ni en desacuerdo con el ítem 1, el 26,77% (72) está en desacuerdo, el 21,93% (59) está de acuerdo, el 14,13% totalmente en desacuerdo (38) y el 5,20% (14) totalmente de acuerdo. El 40,9% se posiciona en el polo del desacuerdo, frente al 27,13% que se muestra en el rango del acuerdo. Tres de cada diez maestro/as se muestran indecisos/as ante el ítem, no indican si el currículum oficial es un imperativo que limita sus prácticas docentes.

Variable 18. ÍTEM2. Solo enseño los contenidos del currículum básico.

Tabla 50. Estadística descriptiva del ítem 2.

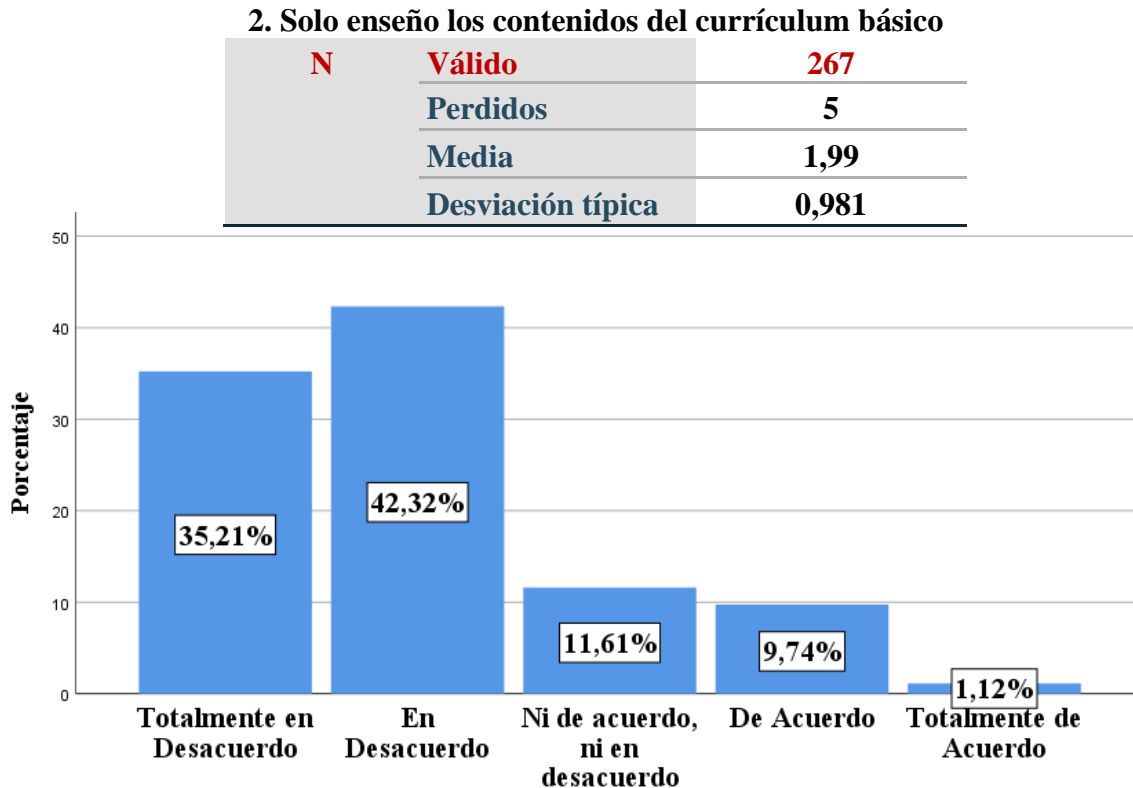
**2. Solo enseño los contenidos del currículum básico**

Figura 11. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 2.

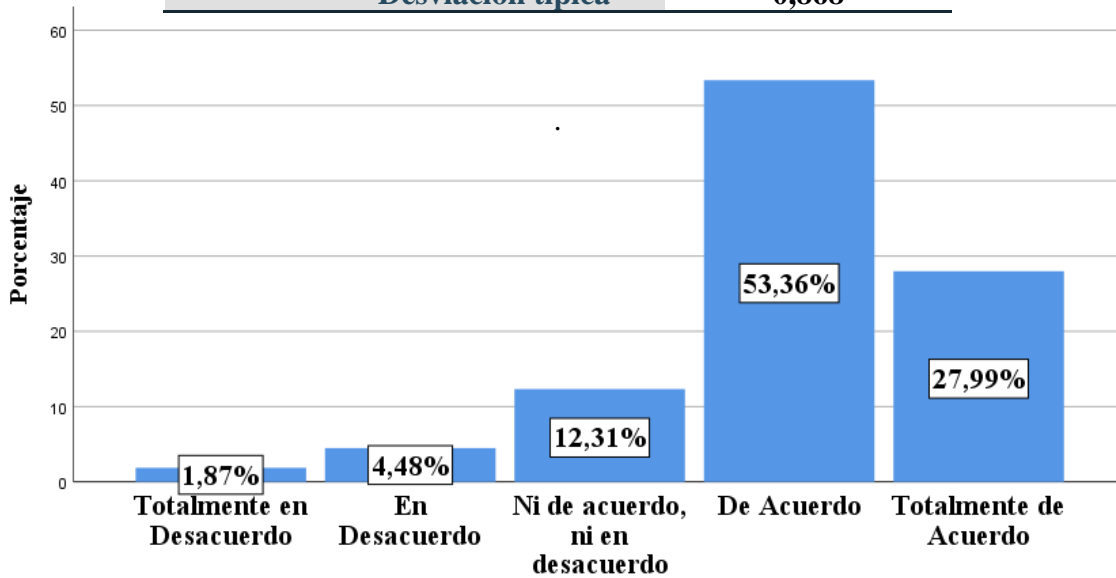
Según la Tabla 50, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 5 no han respondido al ítem 2. Según la Figura 11, de las 267 personas que han respondido, el 42,32% (113 maestros/as) está en desacuerdo con el ítem 2, seguido del 35,21% (94), que está totalmente en desacuerdo. El 11,61% (31) no está de acuerdo ni en desacuerdo. En menor proporción, el 9,74% (26) está de acuerdo y el 1,12% (3), totalmente de acuerdo. El 77,53% se posiciona en el rango del desacuerdo, frente al 10,86% que se posiciona en el continuo del acuerdo. Casi 8 de cada 10 maestros/as sostienen que no enseñan solamente los contenidos del currículo básico.

Variable 19. ÍTEM 3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente.

Tabla 51. Estadística descriptiva del ítem 3.

3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente

N	Válido	268
	Perdidos	4
	Media	4,01
	Desviación típica	0,868



3. Tomo el currículum oficial como una orientación en mi práctica docente

Figura 12. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 3.

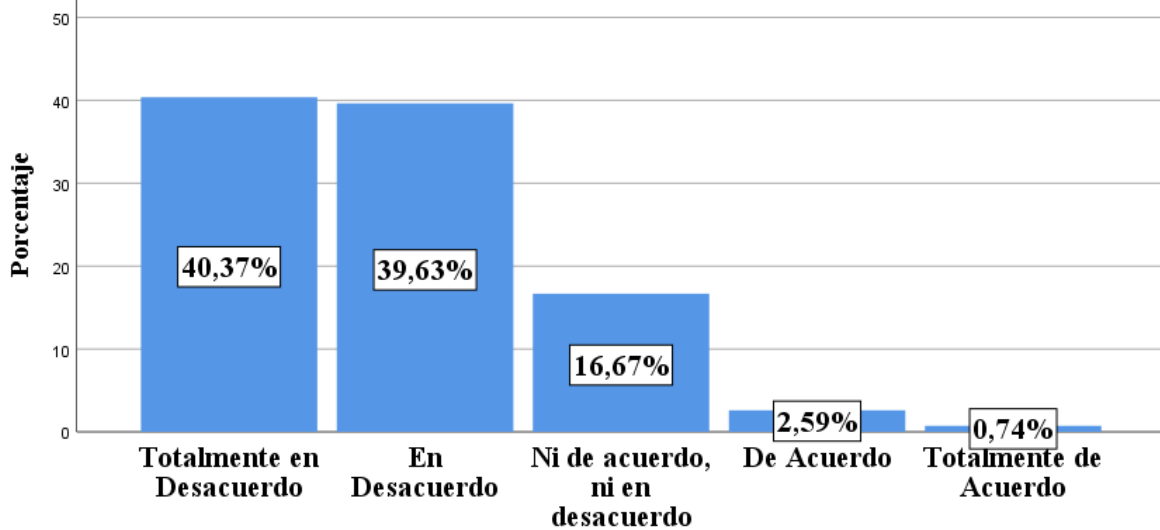
Según la Tabla 51, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 4 no han respondido al ítem 3. Conforme a la Figura 12, de las 268 personas que han respondido, el 53,36% (143 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 3, seguido del 28% (75) que está totalmente de acuerdo. El 12,31% (33) no está de acuerdo ni en desacuerdo. En menor proporción, el 4,48% (12) está en desacuerdo y el 1,87% (5), totalmente en desacuerdo. El 81,35% se inclina hacia el polo del acuerdo, frente al 6,35% que lo hace hacia el desacuerdo. Ocho de cada 10 maestros/as afirman que toman el currículum oficial como una orientación en sus prácticas docentes, un porcentaje parecido (77,53%) sostiene que no enseña solamente los contenidos del currículo básico.

Variable 20. ÍTEM 4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas.

Tabla 52. Estadística descriptiva del ítem 4

4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas

N	Válido	270
	Perdidos	2
	Media	1,84
	Desviación típica	0,847



4. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas

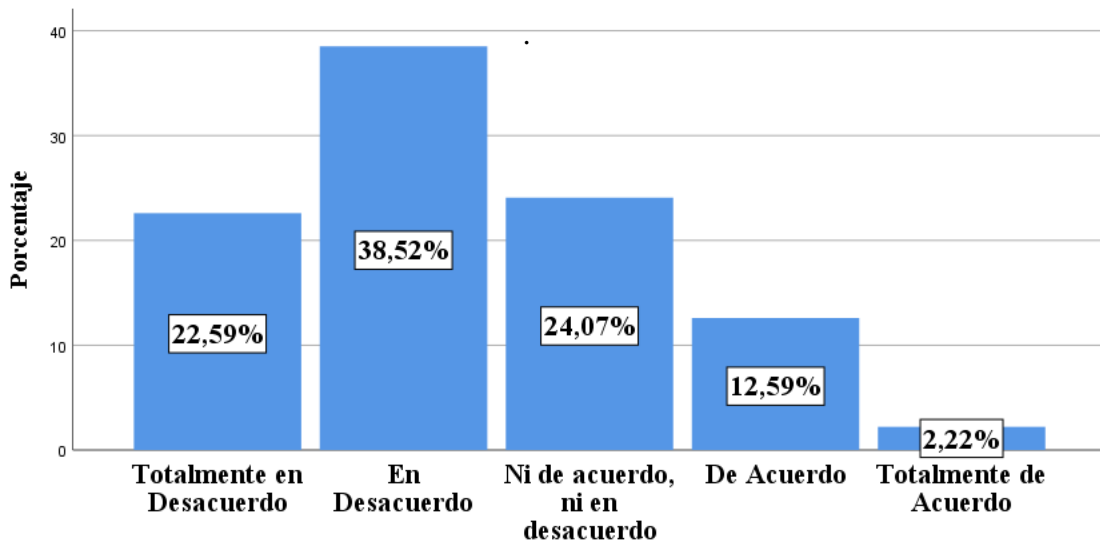
Figura 13. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 4.

Según la Tabla 52, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 2 no han respondido al ítem 4. Conforme a la Figura 13, de las 270 personas que han respondido, el 40,37% (109 maestros/as) está totalmente en desacuerdo con el ítem 4 y el 39,63% (107), en desacuerdo. El 16,67% (45) no está de acuerdo ni en desacuerdo. En menor proporción, el 2,59% (7) está de acuerdo y el 0,74% (2), totalmente de acuerdo. El 80% se inclina hacia el polo del desacuerdo, mientras que el 3,69% lo hace hacia el del acuerdo. Ocho de cada diez maestros/as afirman que no enseñan solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas.

Variable 21. ÍTEM 5. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiriera las competencias clave.

Tabla 53. Estadística descriptiva del ítem 5

5. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiriera las competencias clave	
N	Válido 270
	Perdidos 2
	Media 2,33
	Desviación típica 1,031



5. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiriera las competencias clave

Figura 14. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 5.

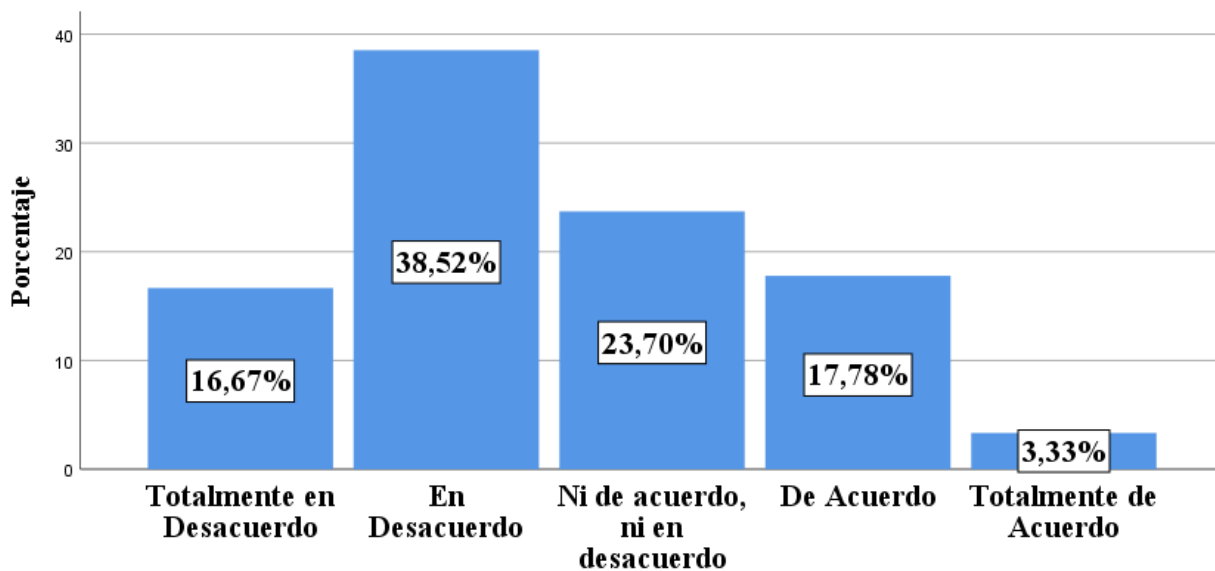
Según la Tabla 53, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 2 no han respondido al ítem 5. Conforme a la Figura 14, de las 270 personas que han respondido, el 38,52% (104 maestros/as) está en desacuerdo con el ítem 5, el 24,07% (65) ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 22,59% (61) está totalmente en desacuerdo. En menor proporción, el 12,59% (34) está de acuerdo y el 2,22% (6), totalmente de acuerdo. El 61,11% se posiciona hacia el lado del desacuerdo, mientras que el 14,81% lo hace hacia el del acuerdo. Seis de cada diez maestros/as desmienten que enseñen solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiriera las competencias clave.

Variable 22. ÍTEM 6. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible.

Tabla 54. Estadística descriptiva del ítem 6.

6. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible

N	Válido	270
	Perdidos	2
	Media	2,53
	Desviación típica	1,069



6. Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible

Figura 15. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 6.

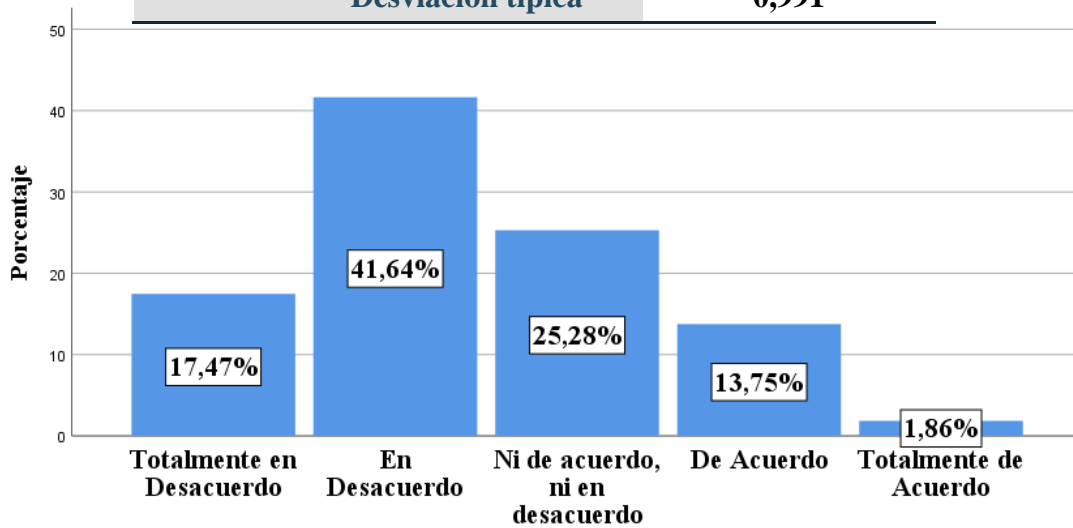
Según la Tabla 54, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 2 no han respondido al ítem 6. Conforme a la Figura 15, de las 270 personas que han respondido, el 38,52% (104 maestros/as) está en desacuerdo con el ítem 6, el 23,70% (64) ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 17,78% (48) está de acuerdo, el 16,67% (45), totalmente en desacuerdo y el 3,33% (9), totalmente de acuerdo. El 55,19% se posiciona hacia el lado del desacuerdo, mientras que el 21,11% lo hace hacia el polo del acuerdo. Cinco de cada diez maestros/as se muestran en desacuerdo con respecto al ítem.

Variable 23. ÍTEM 7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber.

Tabla 55. Estadística descriptiva del ítem 7.

7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber

N	Válido	269
	Perdidos	3
	Media	2,41
	Desviación típica	0,991



7. Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber

Figura 16. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 7.

De acuerdo con la Tabla 55, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 3 no han respondido al ítem 7. Según la Figura 16, de las 269 personas que han respondido, el 41,64% (112 maestros/as) está en desacuerdo con el ítem 7, el 25,28% (68) ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 17,47% (47) está totalmente en desacuerdo, el 13,75% (37), de acuerdo y el 1,86% (5), totalmente de acuerdo. El 59,11% se posiciona hacia el lado del desacuerdo, mientras que el 15,61% lo hace hacia el polo del acuerdo. Casi seis de cada diez maestros/as se muestran en desacuerdo con respecto al ítem, desmintiendo que enseñen solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado tiene que saber.

7.3.6. Dimensión 3. Perfil de los maestros y las maestras a propósito del diseño y desarrollo del Currículum Básico.

La dimensión 3, que comprende las variables 17 a la 23, aborda la autonomía pedagógica de los maestros y las maestras para diseñar y desarrollar el Currículum Básico. Tres de cada diez maestros/as se muestran indecisos ante el ítem que indica: El currículum oficial es un imperativo que limita mi práctica docente. La mayoría afirma que toma el currículum oficial como una orientación en sus prácticas docentes y sostiene que no enseñan solamente los contenidos del currículo básico. Las razones por las cuales enseñan los contenidos del currículum son, por orden de preferencia: uno, para que la transición al nuevo curso sea lo más satisfactoria posible, dos, porque recoge lo que el alumnado debe saber, tres, para que el alumnado adquiriera las competencias clave, y cuatro, para que adquiriera puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas.

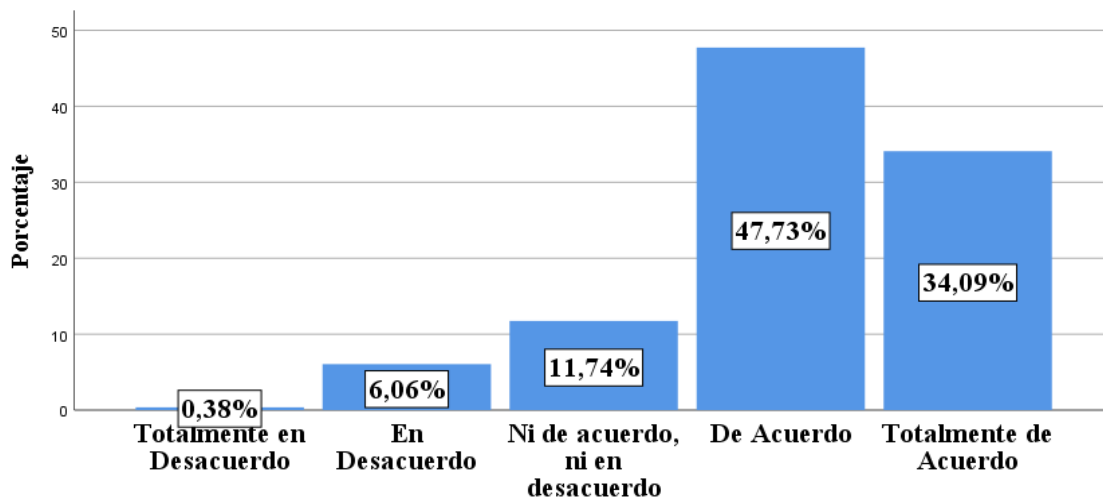
7.3.7. Dimensión 4. A propósito del Proyecto Educativo de Centro.

Variable 24. ÍTEM 8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras.

Tabla 56. Estadística descriptiva del ítem 8.

8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras

N	Válido	264
	Perdidos	8
	Media	4,09
	Desviación típica	0,854



8. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras

Figura 17. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 8.

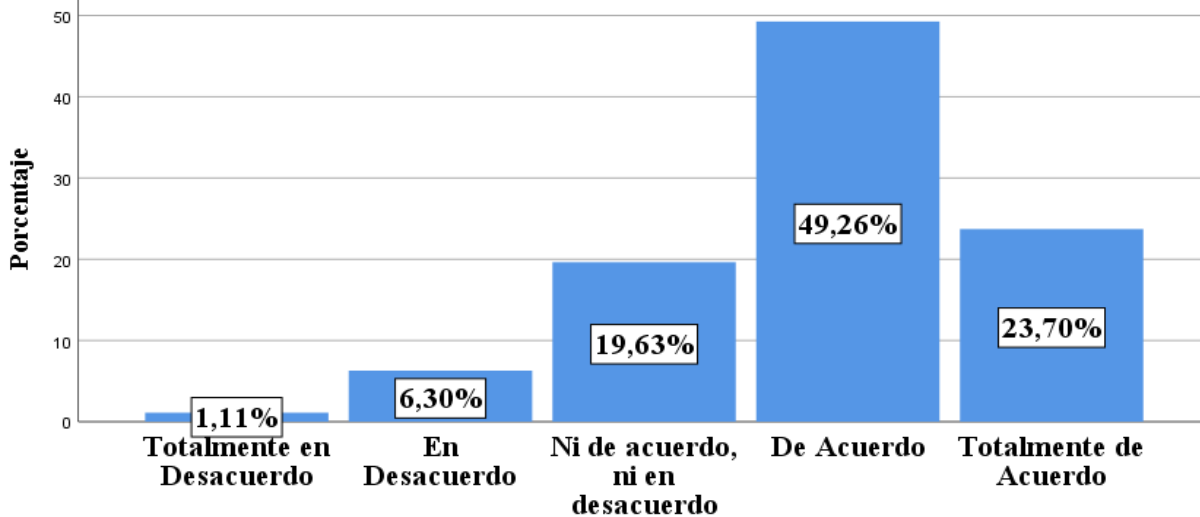
De acuerdo con la Tabla 56, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 8 no han respondido al ítem 8. Según la Figura 17, de las 264 personas que han respondido, el 47,73% (126 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 8, el 34,09% (90), totalmente de acuerdo, el 11,74% (31), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 6,06% (16), en desacuerdo y el 0,38% (1), totalmente en desacuerdo. La mayoría (el 81,82%) se inclina hacia el polo del acuerdo con respecto al ítem 8 y garantiza que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, las decisiones se toman por mayoría. El 11,74% no afirma ni desmiente si tales decisiones se toman por acuerdo de la mayoría de los/las maestros/as y, en menor proporción, el 6,44% se muestra en desacuerdo con esto.

Variable 25. ÍTEM 9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente.

Tabla 57. Estadística descriptiva del ítem 9.

9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente

N	Válido	270
	Perdidos	2
	Media	3,88
	Desviación típica	0,880



9. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente

Figura 18. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 9.

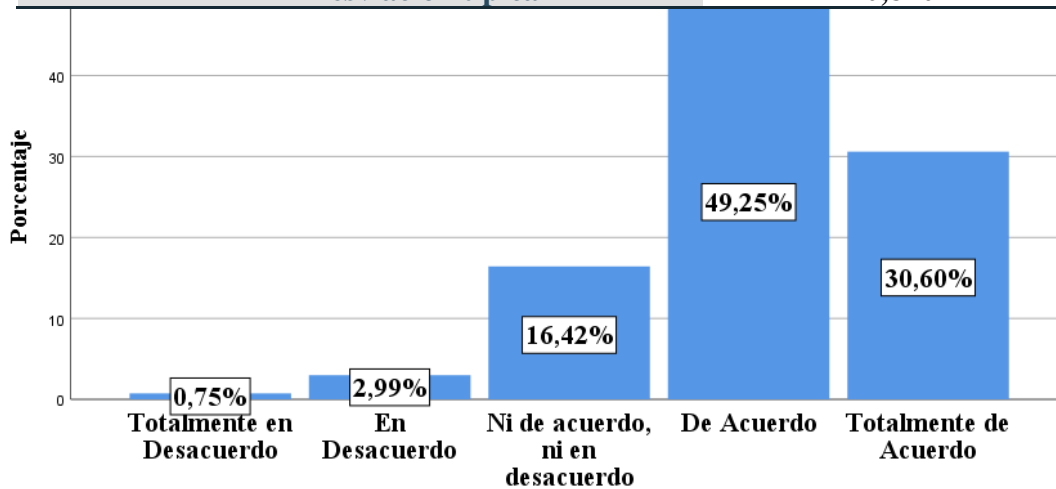
De acuerdo con la Tabla 57, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 2 no han respondido al ítem 9. Según la Figura 18, de las 270 personas que han respondido, el 49,26% (133 maestros/as) está de acuerdo con el Ítem 9, el 23,70% (64), totalmente de acuerdo, el 19,63% (53), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 6,30% (17), en desacuerdo y el 1,11% (3), totalmente en desacuerdo. El 72,96% de los maestros y las maestras se posiciona de acuerdo con respecto al Ítem 9 y garantiza que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente. Casi 2 de cada 10 maestro no lo afirman ni desmienten. Una minoría (7,41%) sostiene que no existe una coordinación real entre los miembros del equipo docente cuando diseñan el Proyecto Educativo de Centro.

Variable 26. ÍTEM 10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro se facilita la relación del centro con el contexto.

Tabla 58. Estadística descriptiva del ítem 10.

10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro se facilita la relación del centro con el contexto

N	Válido	268
	Perdidos	4
	Media	4,06
	Desviación típica	0,810



10. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro se facilita la relación del centro con el contexto

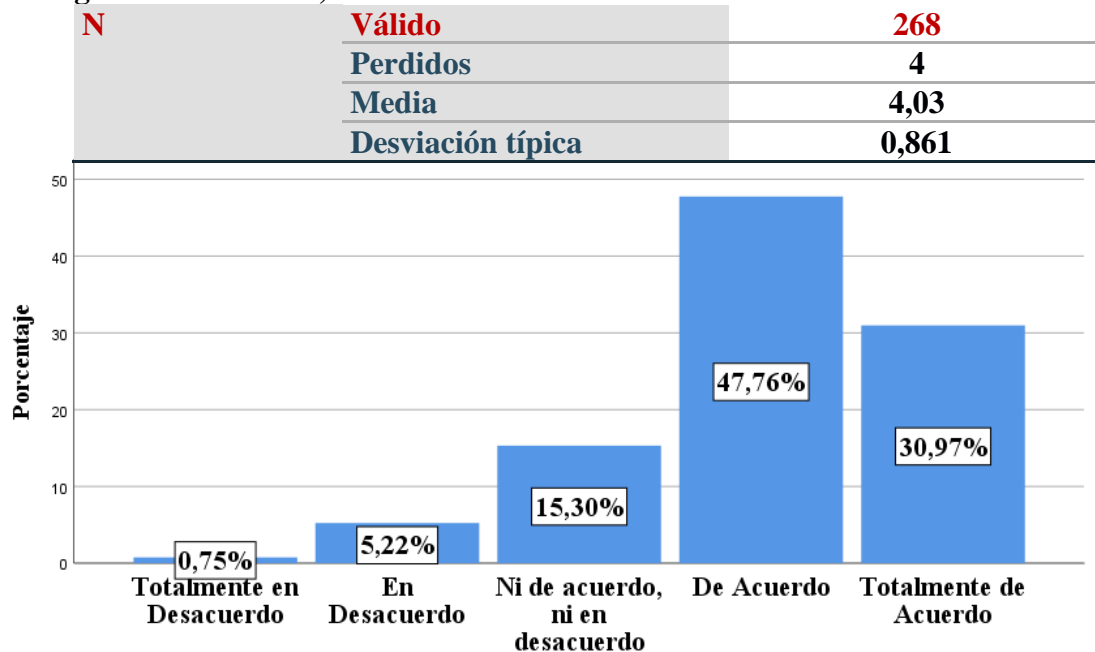
Figura 19. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 10.

De acuerdo con la Tabla 58, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 4 no han respondido al ítem 10. Según la Figura 19, de las 268 personas que han respondido, el 49,25% (132 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 10, el 30,60% (82), totalmente de acuerdo, el 16,42% (44), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,99% (8), en desacuerdo y el 0,75% (2), totalmente en desacuerdo. El 79,85% de los maestros y las maestras se posiciona de acuerdo con respecto al ítem 10 y asegura que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se facilita la relación del centro con el contexto. El 16,42% de los maestros y las maestras se muestran indecisos/as. Una minoría (3,74%) dice que no se facilita la relación del centro con el contexto cuando se diseña el Proyecto Educativo de Centro.

Variable 27. ÍTEM 11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales del área, teniendo en cuenta las características del contexto.

Tabla 59. Estadística descriptiva del ítem 11.

11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales del área, teniendo en cuenta las características del contexto.



11. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales del área, teniendo en cuenta las características del contexto

Figura 20. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 11.

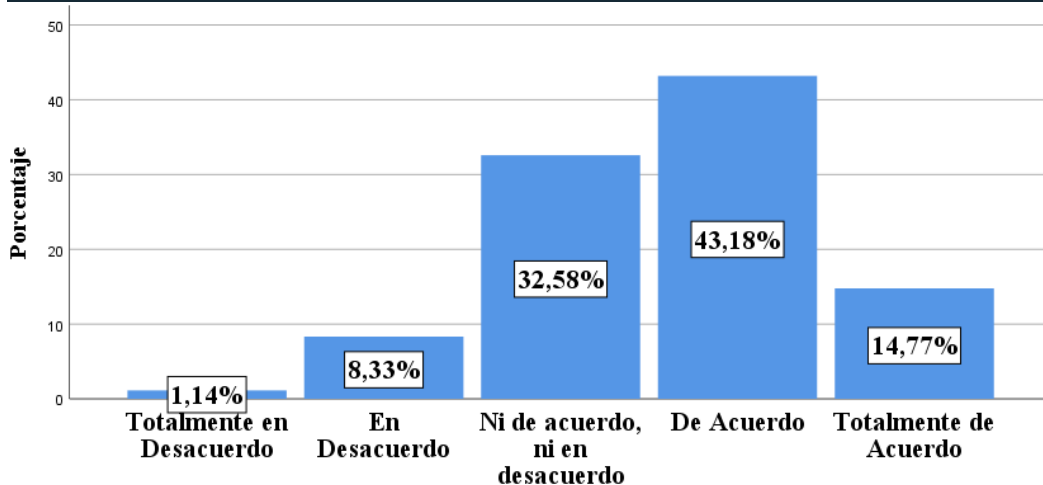
De acuerdo con la Tabla 59, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 4 no han respondido al ítem 11. Según la Figura 20, de las 268 personas que han respondido, el 47,76% (128 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 11, el 30,97% (83), totalmente de acuerdo, el 15,30% (41), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 5,22% (14), en desacuerdo y el 0,75% (2), totalmente en desacuerdo. El 78,73% de los maestros y las maestras se posicionan de acuerdo con respecto al ítem 11 y aseguran que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulan los objetivos generales del área, teniendo en cuenta las características del contexto. El 15,30% de los maestros y las maestras se muestran indecisos/as. La minoría (5,97%) dice que no se tienen en cuenta las características del contexto cuando se formulan los objetivos del área.

Variable 28. ÍTEM 12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales del área en forma de competencias.

Tabla 60. Estadística descriptiva del ítem 12.

12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales del área en forma de competencias

N	Válido	264
	Perdidos	8
	Media	3,62
	Desviación típica	0,877



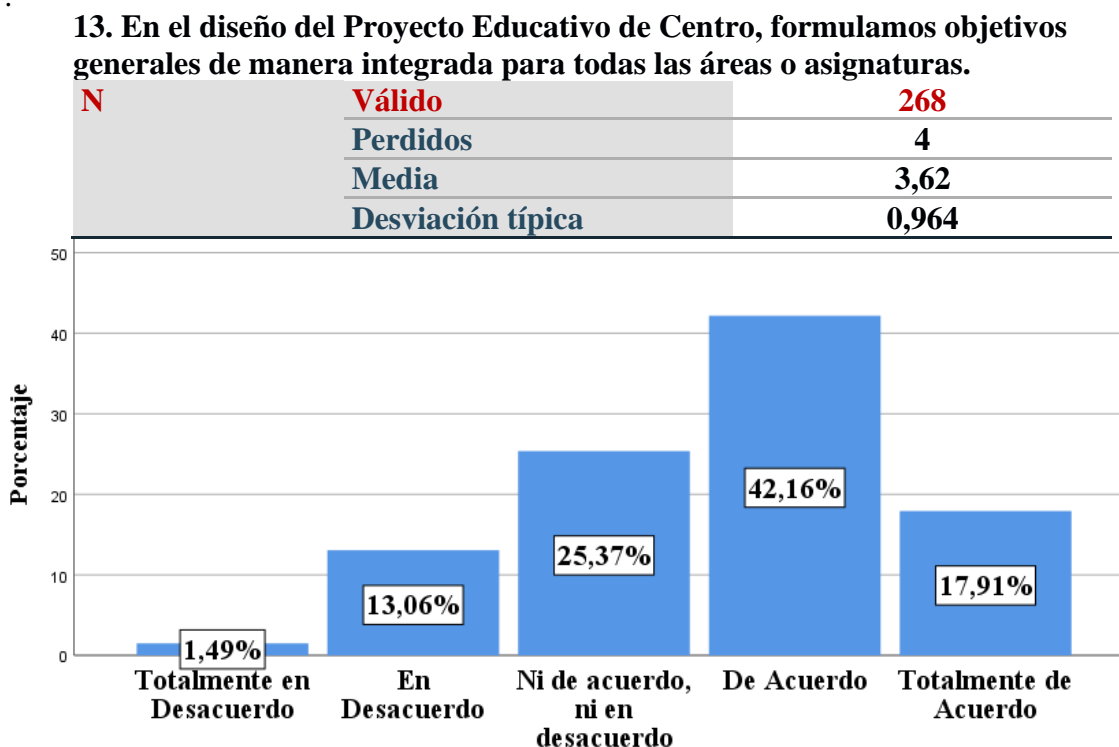
12. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales del área en forma de competencias

Figura 21. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 12.

Según la Tabla 60, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 8 no han respondido al ítem 12. De acuerdo con la Figura 21, de las 264 personas que han respondido, el 43,18% (114 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 12, el 32,58% (86), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 14,77% (39), totalmente de acuerdo, el 8,33% (22), en desacuerdo y el 1,14% (3), totalmente en desacuerdo. El 57,95% de los maestros y las maestras se posicionan de acuerdo con respecto al ítem 12 y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulan los objetivos generales del área en forma de competencias. El 32,58 % de los maestros y las maestras no se han posicionado. En menor proporción, el 9,47% asegura que, en su centro, no se formulan los objetivos del área en forma de competencias.

Variable 29. ÍTEM 13. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas.

Tabla 61. Estadística descriptiva del ítem 13.



13. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas.

Figura 22. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 13.

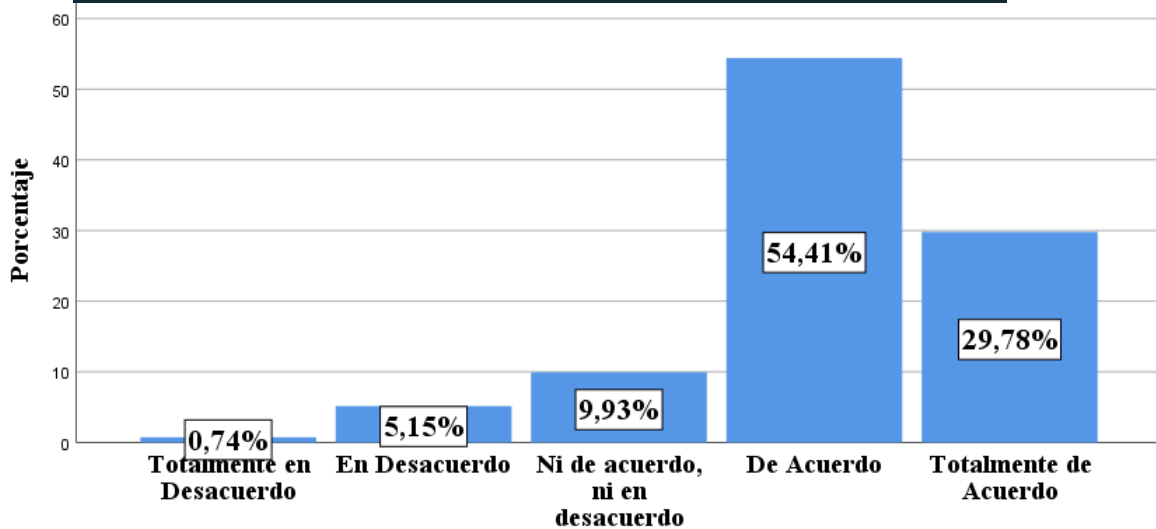
Según la Tabla 61, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 4 no han respondido al ítem 13. De acuerdo con la Figura 22, de las 268 personas que han respondido, el 42,16% (113 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 13, el 25,37% (68), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 17,91% (48), totalmente de acuerdo, el 13,06% (35), en desacuerdo y el 1,49% (4), totalmente en desacuerdo. El 60,07% de los maestros y las maestras se inclinan hacia el polo del acuerdo y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulan los objetivos generales del área de manera integrada para todas las áreas o asignaturas. Uno/a de cada cuatro maestros/as no se ha posicionado. En menor proporción, el 14,55% dice que, en su centro, no se formulan los objetivos de forma integrada.

Variable 30. ÍTEM 14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro.

Tabla 62. Estadística descriptiva del ítem 14.

14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro

N	Válido	272
	Perdidos	0
	Media	4,07
	Desviación típica	0,816



14. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro.

Figura 23. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 14.

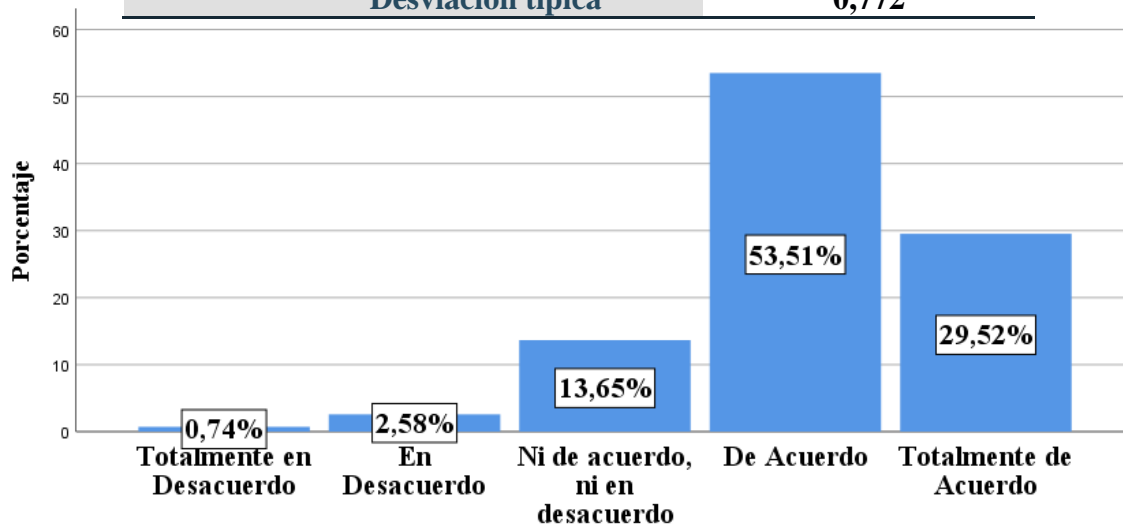
Según la Tabla 62, los 272 maestros/as han respondido al ítem 14. Conforme a los datos de la Figura 23, el 54,41% (148 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 14, el 29,78% (81), totalmente de acuerdo, el 9,93% (27), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 5,15% (14), en desacuerdo y el 0,74% (2), totalmente en desacuerdo. La mayoría (84,19%) de los maestros y las maestras se inclinan hacia el polo del acuerdo y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incorporan contenidos relacionados con el contexto del centro. Aproximadamente, uno/a de cada diez maestros/as no se ha posicionado. En menor proporción, el 5,89% dice que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se incorporan contenidos relacionados con el contexto del centro.

Variable 31. ÍTEM 15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro.

Tabla 63. Estadística descriptiva del ítem 15.

15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro

N	Válido	271
	Perdidos	1
	Media	4,08
	Desviación típica	0,772



15. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto del centro

Figura 24. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 15.

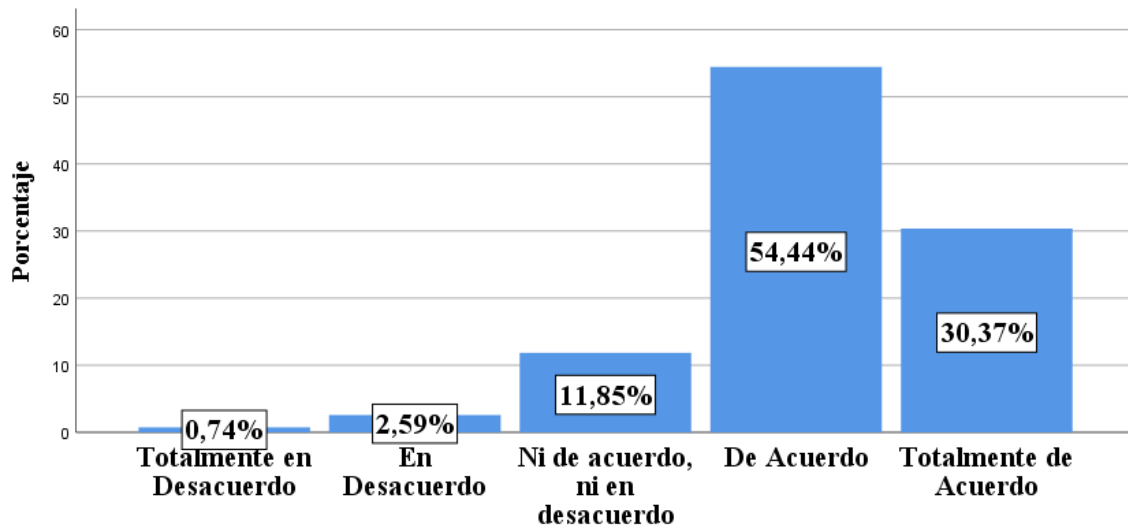
Según la Tabla 63, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 1 no ha respondido al ítem 15. Conforme a los datos de la Figura 24, de 271 maestros/as, el 53,51% (145 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 15, el 29,52% (80), totalmente de acuerdo, el 13,65% (37), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,58% (7), en desacuerdo y el 0,74% (2), totalmente en desacuerdo. La mayoría (83,03%) de los maestros y las maestras se inclinan hacia el polo del acuerdo y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptan los contenidos a las características del contexto del centro. El 13,65% de los/las maestros/as no se han posicionado. En menor proporción, el 3,32% dice que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se adaptan los contenidos a las características del contexto del centro.

Variable 32. ÍTEM 16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso.

Tabla 64. Estadística descriptiva del ítem 16.

16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso

N	Válido	270
	Perdidos	2
	Media	4,11
	Desviación típica	0,763



16. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso

Figura 25. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 16.

Según la Tabla 64, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 2 no han respondido al ítem 16. Conforme a los datos de la Figura 25, de 270 maestros/as, el 54,44% (147 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 16, el 30,37% (82), totalmente de acuerdo, el 11,85% (32), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,59% (7), en desacuerdo y el 0,74% (2), totalmente en desacuerdo. La mayoría (84,81%) afirma que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, se proponen contenidos secuenciados por áreas para cada curso. El 11,85% de los/las maestros/as se muestran indecisos. En menor proporción, el 3,13% dice que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se proponen contenidos secuenciados por áreas para cada curso.

Variable 33. ÍTEM 17. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas.

Tabla 65. Estadística descriptiva del ítem 17.

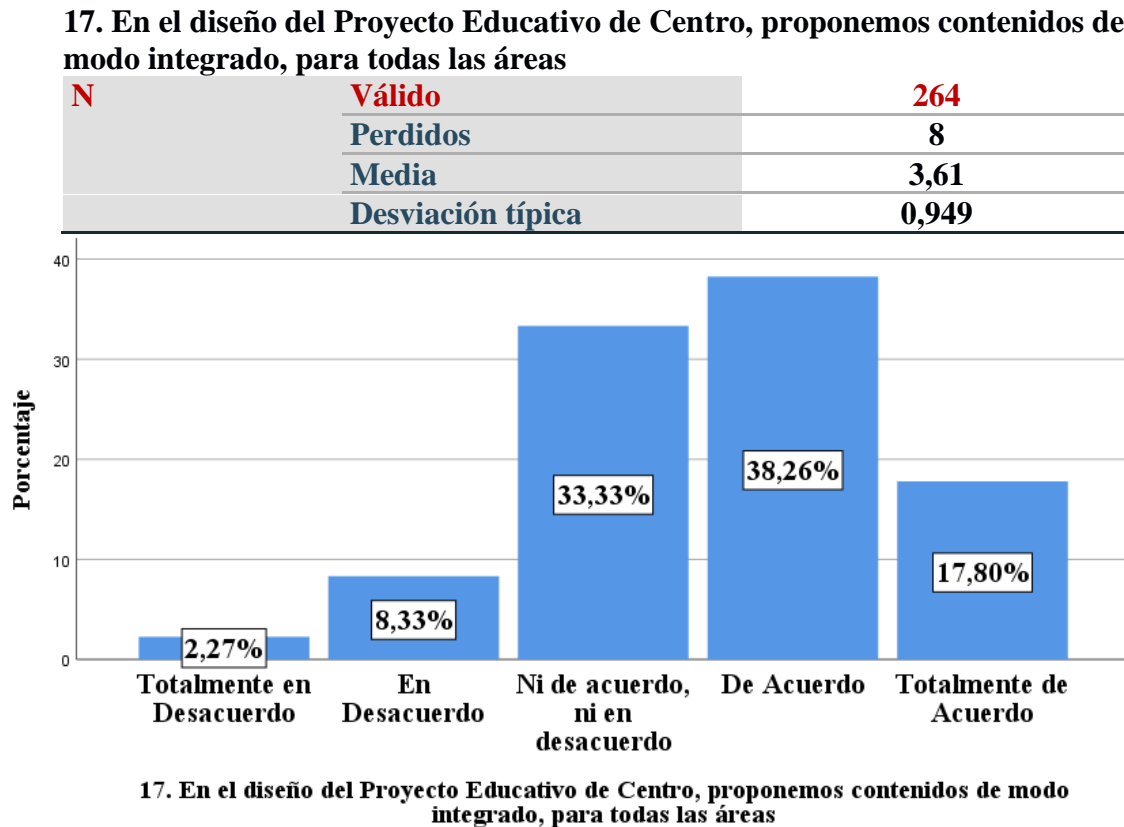


Figura 26. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 17.

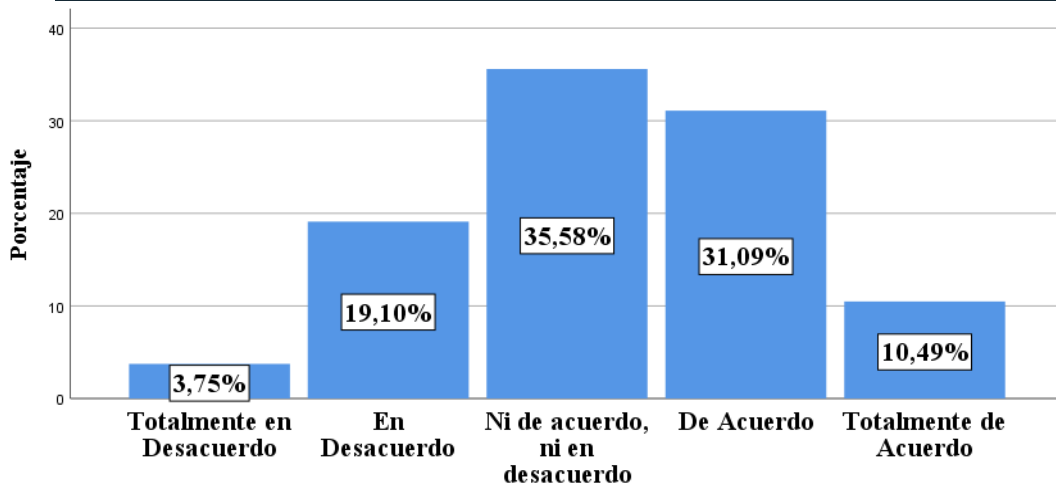
Conforme a los datos de la Tabla 65, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 8 no han respondido al ítem 17. Según la Figura 26, de 264 personas, el 38,26% (101 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 17, el 33,33% (88), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 17,80% (47), totalmente de acuerdo, el 8,33% (22), en desacuerdo y el 2,27% (6), totalmente en desacuerdo. El 56,06% de los maestros y las maestras afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponen contenidos de modo integrado para todas las áreas. Uno de cada tres maestros/as se muestra indeciso/a. En menor proporción, el 10,60% dice que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se proponen contenidos de modo integrado para todas las áreas.

Variable 34. ÍTEM 18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.

Tabla 66. Estadística descriptiva del ítem 18.

18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.

N	Válido	267
	Perdidos	5
	Media	3,25
	Desviación típica	1,005



18. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias

Figura 27. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 18.

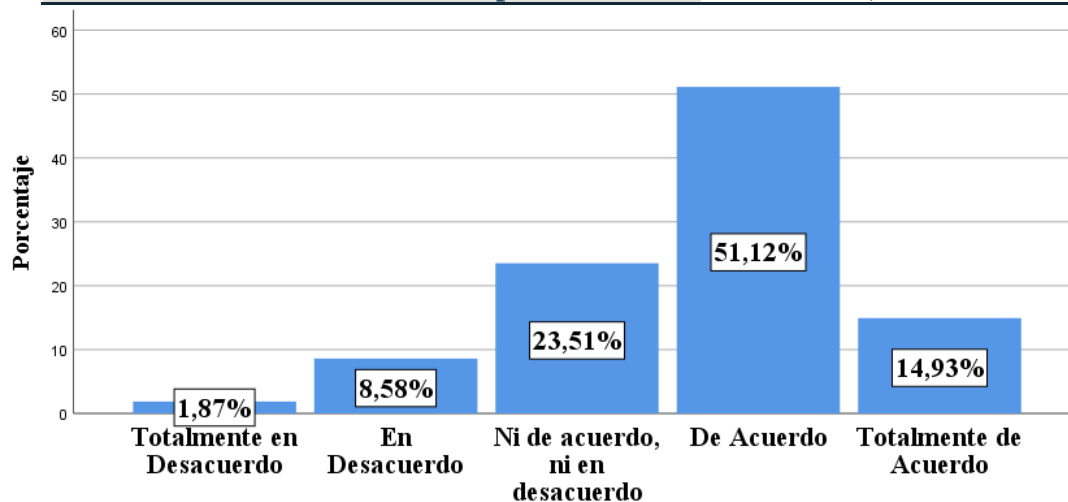
Conforme a los datos de la Tabla 66, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 5 no han respondido al ítem 17. Según la Figura 27, de 267 personas, el 35,58% (95 maestros/as) no está de acuerdo ni en desacuerdo con el ítem 18, el 31,09% (83) está de acuerdo, el 19,10% (51), en desacuerdo, el 10,49% (28), totalmente de acuerdo y el 3,75% (10), totalmente en desacuerdo. El 41,58% de los maestros y las maestras se posicionan en el rango del acuerdo y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecen un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias. El 35,58% no se sitúa en el polo del acuerdo ni en el desacuerdo. En menor proporción, el 22,85% afirma que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se establece un tipo de actividad general para todas las materias.

Variable 35. ÍTEM 19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.

Tabla 67. Estadística descriptiva del ítem 19.

19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas

N	Válido	268
	Perdidos	4
	Media	3,69
	Desviación típica	0,895



19. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas

Figura 28. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 19.

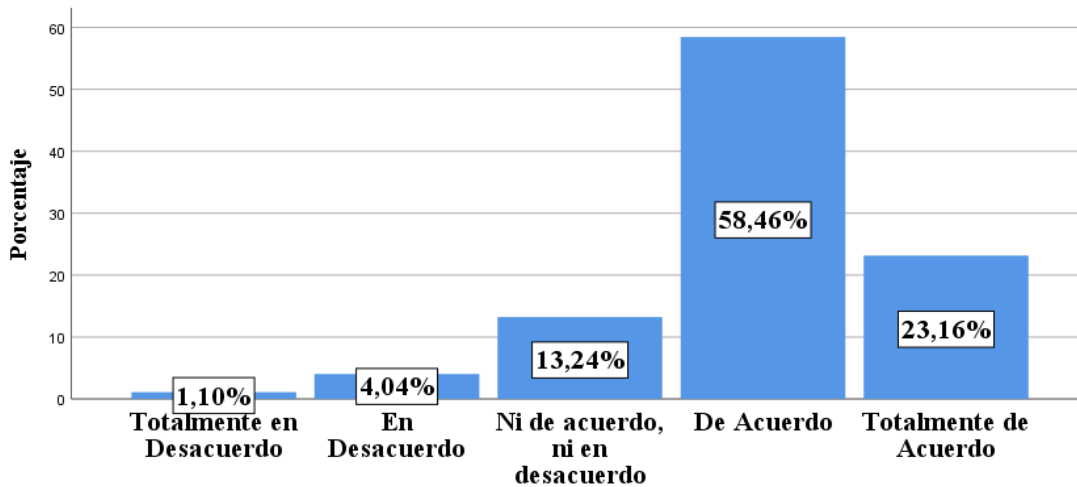
Según la Tabla 67, de los 272 maestros/as que han participado en la investigación, 4 no han respondido al ítem 19. Conforme a la Figura 28, de 268 personas, el 51,12% (137 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 19, el 23,51% (63) no está de acuerdo ni en desacuerdo, el 14,93% (40) está totalmente de acuerdo, el 8,58% (23), en desacuerdo y el 1,87% (5), totalmente en desacuerdo. El 66,05% de los maestros y las maestras se inclinan hacia el polo del acuerdo y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluyen actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas. El 23,51% se muestra indeciso. El 10,45% afirma que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se incluyen actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas.

Variable 36. ÍTEM 20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.

Tabla 68. Estadística descriptiva del ítem 20.

20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones

N	Válido	272
	Perdidos	0
	Media	3,99
	Desviación típica	0,792



20. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro proponemos actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones

Figura 29. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 20.

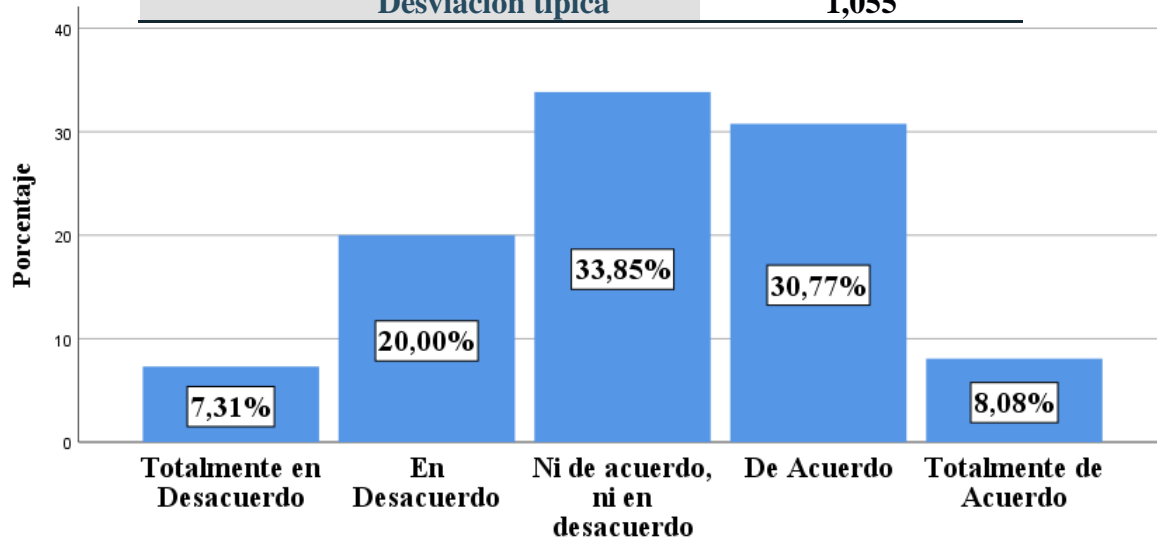
Según la Tabla 68, los 272 maestros/as han respondido al ítem 20. Conforme a la Figura 29, el 58,46% (159 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 20, el 23,16% (63), totalmente de acuerdo, el 13,24% (36), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4,04% (11), en desacuerdo y el 1,10% (3), totalmente en desacuerdo. El 81,62% de los maestros y las maestras se inclinan hacia el polo del acuerdo y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponen actividades que permiten la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones. El 13,24% se muestra indeciso. En menor proporción, el 5,14% dice que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se incluyen actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones.

Variable 37. ÍTEM 21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.

Tabla 69. Estadística descriptiva del ítem 21.

21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto

N	Válido	260
	Perdidos	12
	Media	3,12
	Desviación típica	1,055



21. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto

Figura 30. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 21.

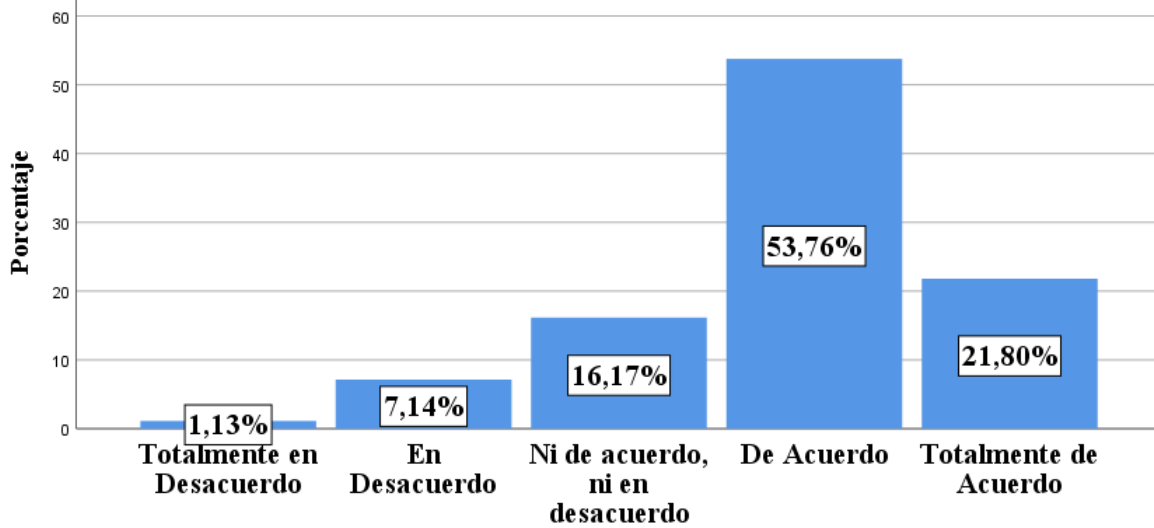
Según la Tabla 69, de los 272 maestros/as encuestados/as, 12 no han respondido al ítem 21. Conforme a los datos de la Figura 30, de los 260 maestros/as, el 33,85% (88 maestros/as) no está de acuerdo ni en desacuerdo con el ítem 21, el 30,77% (80) está de acuerdo, el 20% (52), en desacuerdo, el 8,08% (21), totalmente de acuerdo y el 7,31% (19), totalmente en desacuerdo. El 38,85% de los maestros y las maestras afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, siguen los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto. Uno/a de cada tres maestros/as (33,85%) se muestra indeciso/a. En menor proporción, el 27,31% dice que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se siguen los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.

Variable 38. ÍTEM 22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa.

Tabla 70. Estadística descriptiva del ítem 22.

22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa

N	Válido	266
	Perdidos	6
	Media	3,88
	Desviación típica	0,869



22. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa

Figura 31. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 22.

Según la Tabla 70, de los 272 maestros/as encuestados/as, 6 no han respondido al ítem 22. Conforme a los datos de la Figura 31, de 266 maestros/as, el 53,76% (143 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 22, el 21,80% (58), totalmente de acuerdo, el 16,17% (43), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 7,14% (19), en desacuerdo y el 1,13% (3), totalmente en desacuerdo.

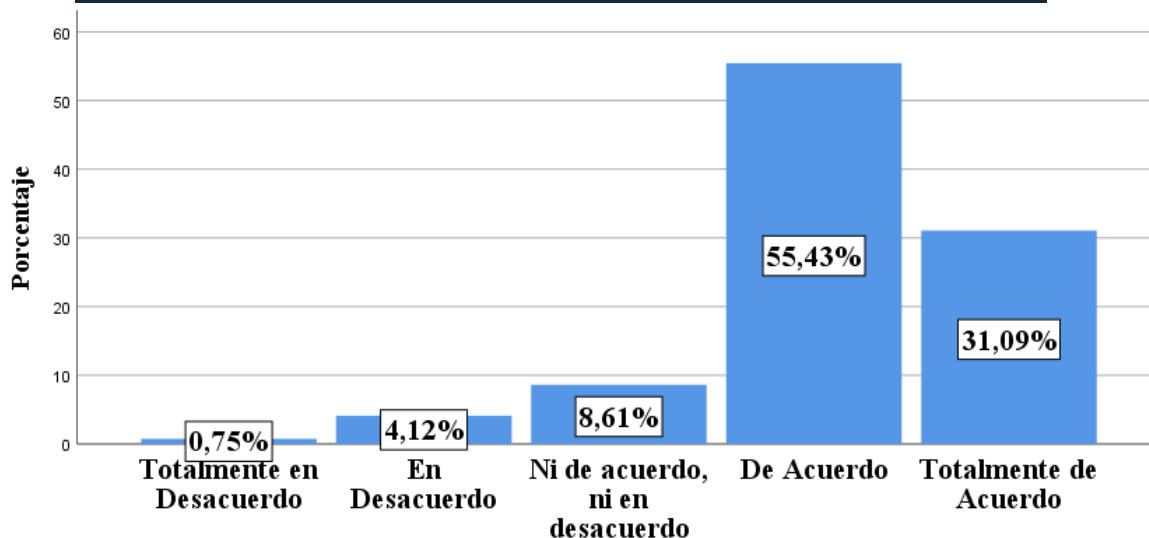
El 75,56% de los maestros se posicionan en el rango del acuerdo y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, siguen los criterios de evaluación descritos en la normativa. El 16,17% se muestra indeciso y no se posiciona. En menor medida, el 8,27% dice que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se siguen los criterios de evaluación descritos en la normativa.

Variable 39. ÍTEM 23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.

Tabla 71. Estadística descriptiva del ítem 23.

23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado

N	Válido	267
	Perdidos	5
	Media	4,12
	Desviación típica	0,786



23. En el diseño del Proyecto Educativo de Centro adaptamos los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado

Figura 32. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 23.

Conforme a los datos de la Tabla 71, de los 272 maestros/as encuestados/as, 5 no han respondido al ítem 23. Según la Figura 32, de 267 maestros/as, el 55,43% (148 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 23, el 31,09% (83), totalmente de acuerdo, el 8,61% (23), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4,12% (11), en desacuerdo y el 0,75% (2), totalmente en desacuerdo. El 86,52% de los maestros y las maestras se posicionan en el rango del acuerdo y afirman que, en el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptan los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado. El 8,61% se muestra indeciso y no se posiciona. En menor medida, el 4,87% asevera que, en el Proyecto Educativo de Centro, no se adaptan los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.

7.3.8. Dimensión 4. Perfil de los maestros y las maestras a propósito del diseño y desarrollo del Proyecto Educativo de Centro.

La dimensión 4 abarca las variables 24 a la 39, que abordan la autonomía pedagógica de los maestros y las maestras para diseñar y desarrollar el Proyecto Educativo de Centro. Existe una coordinación real entre todos los miembros del equipo docente en el diseño del documento. Con respecto a las decisiones que se adoptan, las más habituales son: formular los objetivos generales del área de manera integrada para todas las áreas o asignaturas, incorporar contenidos relacionados con el contexto del centro, proponer contenidos secuenciados por áreas para cada curso, plantear actividades que permitan la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones, tomar los criterios de evaluación descritos en la normativa y adaptarlos a las necesidades del alumnado.

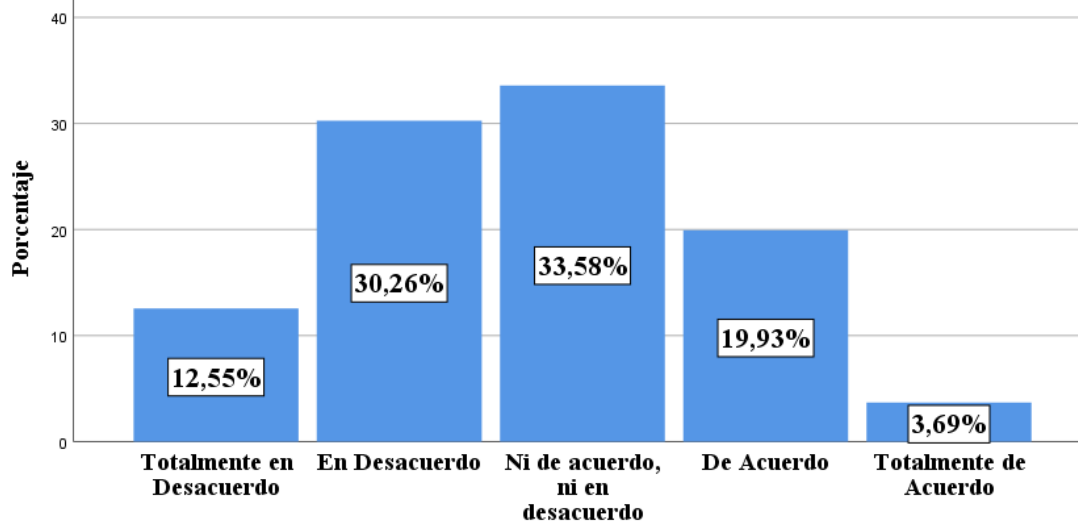
7.3.9. Dimensión 5. A propósito de la Programación Didáctica.

Variable 40. ÍTEM 24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto.

Tabla 72. Estadística descriptiva del ítem 24.

24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto

N	Válido	271
	Perdidos	1
	Media	2,72
	Desviación típica	1,038



24. En mis programaciones didácticas, planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto

Figura 33. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 24.

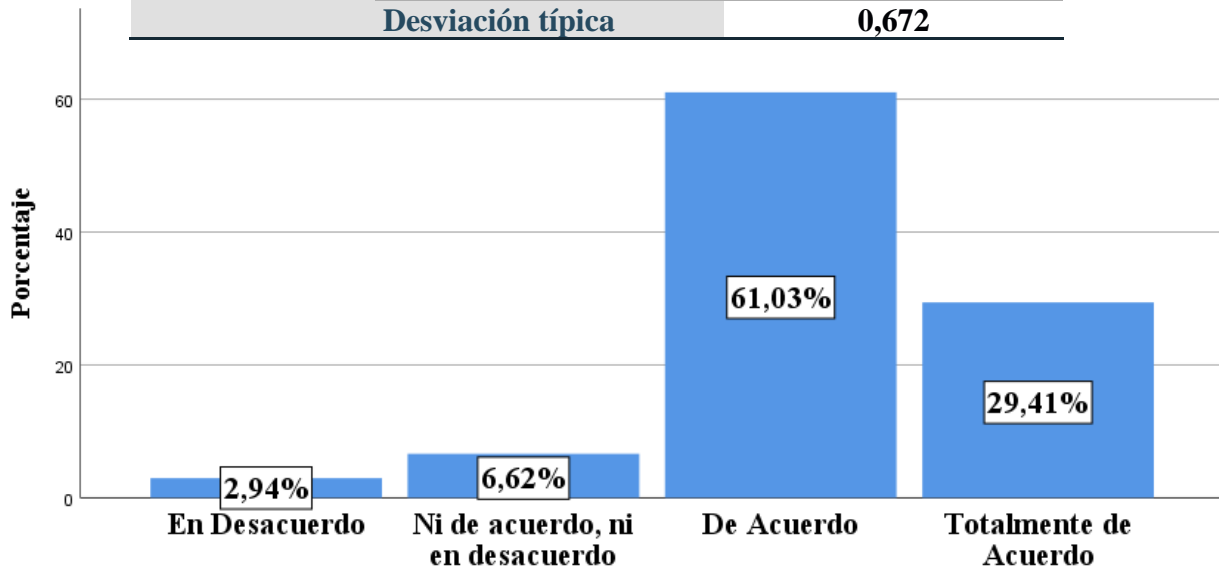
Conforme a los datos de la Tabla 72, de los 272 maestros/as encuestados/as, 1 no ha respondido al ítem 24. Según la Figura 33, de 271 maestros/as, el 33,58% (91 maestros/as) no está de acuerdo ni en desacuerdo con el Ítem 24, el 30,26% (82) está en desacuerdo, el 19,93% (54), de acuerdo, el 12,55% (34), totalmente en desacuerdo y el 3,69% (10), totalmente de acuerdo. El 42,81% de los maestros y las maestras se posicionan en el rango del desacuerdo. Uno/a de cada tres maestros/as se muestra indeciso/a y no se posiciona. En menor medida, el 23,62% asegura que, en sus programaciones didácticas, plantea los objetivos que aparecen en el libro de texto.

Variable 41. ÍTEM 25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado.

Tabla 73. Estadística descriptiva del ítem 25.

25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado

N	Válido	272
	Perdidos	0
	Media	4,17
	Desviación típica	0,672



25. En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado

Figura 34. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 25.

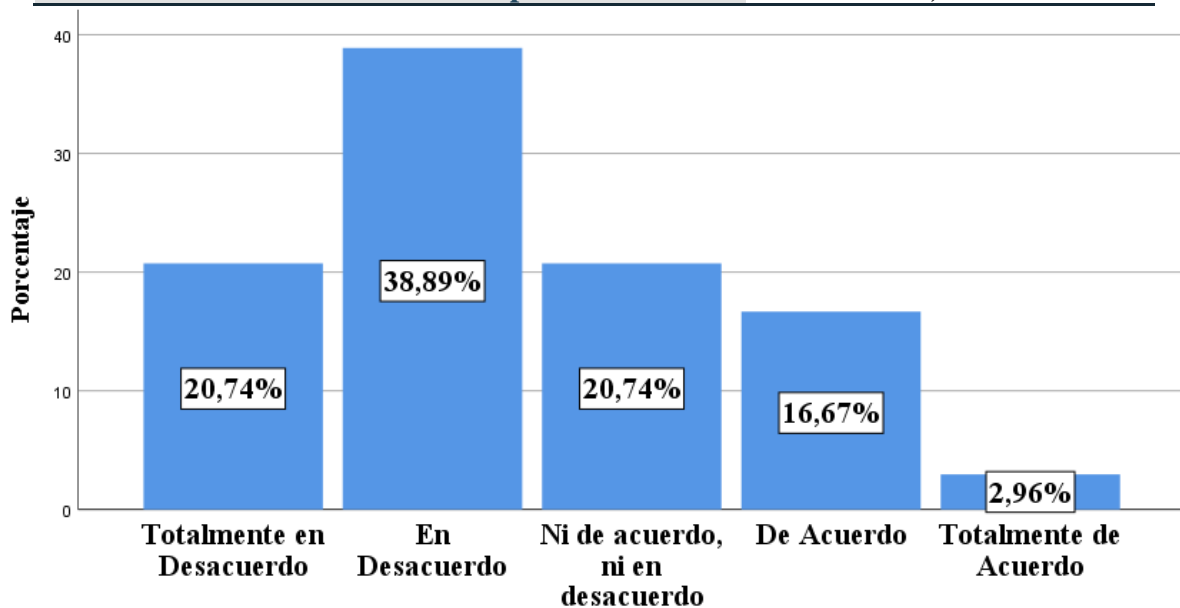
Según la Tabla 73, los 272 maestros/as encuestados/as han respondido al ítem 25. Conforme a la Figura 34, el 61,03% (166 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 25, el 29,41% (80), totalmente de acuerdo, el 6,62% (18), ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 2,94% (8), en desacuerdo. La mayoría (90,44%) de los maestros y las maestras se posicionan en el rango del acuerdo y afirman que, en sus programaciones didácticas, revisan los objetivos del área y los adaptan a las necesidades del alumnado. El 6,62% se muestra indeciso. En menor proporción, el 2,94% asegura que, en sus programaciones didácticas, no revisa los objetivos del área ni los adaptan a las necesidades del alumnado. Ningún/a maestro/a está “totalmente en desacuerdo” con el ítem 25.

Variable 42. ÍTEM 26. En mi clase, enseñé básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto.

Tabla 74. Estadística descriptiva del ítem 26.

26. En mi clase, enseñé básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto

N	Válido	270
	Perdidos	2
	Media	2,42
	Desviación típica	1,084



26. En mi clase, enseñé básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto

Figura 35. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 26.

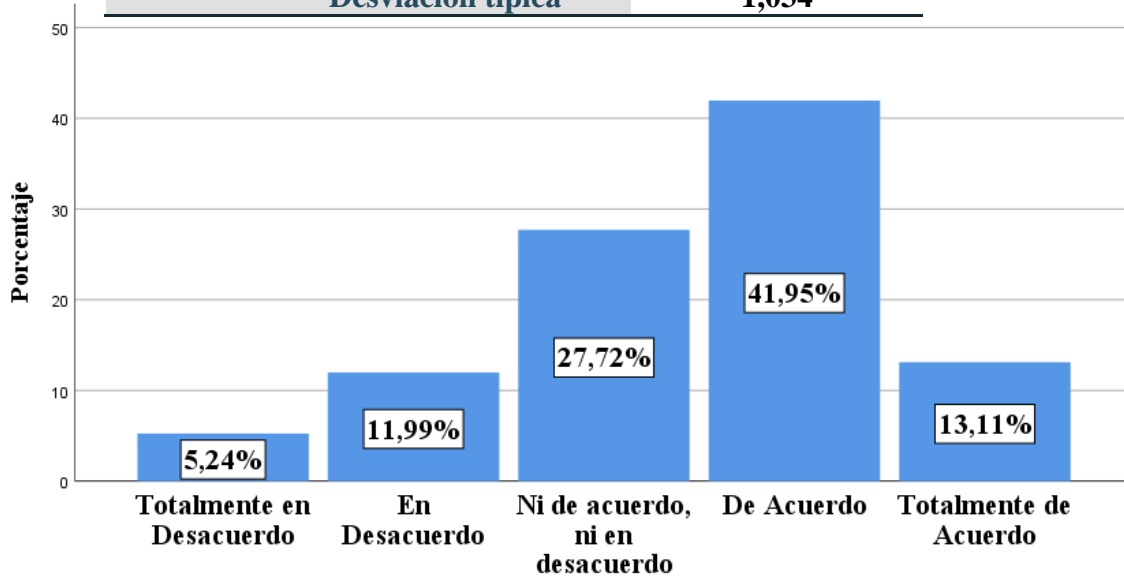
Según la Tabla 74, de los 272 maestros/as encuestados/as, 2 no han respondido al ítem 26. Conforme a la Figura 35, de 270 maestros/as, el 38,89% (105 maestros/as) está en desacuerdo con el ítem 26, un 20,74% (56), totalmente en desacuerdo, otro 20,74% (56), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 16,67% (45), de acuerdo y el 2,96% (8), totalmente de acuerdo. El 59,63% de los maestros y las maestras se inclinan hacia el polo del desacuerdo y desmienten que, en sus clases, enseñen básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto. Dos de cada diez maestros/as se muestran indecisos/as y no se posicionan en ninguno de los dos lados. En menor proporción, el 19,63% enseña básicamente los contenidos del libro de texto.

Variable 43. ÍTEM 27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.

Tabla 75. Estadística descriptiva del ítem 27.

27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.

N	Válido	267
	Perdidos	5
	Media	3,46
	Desviación típica	1,034



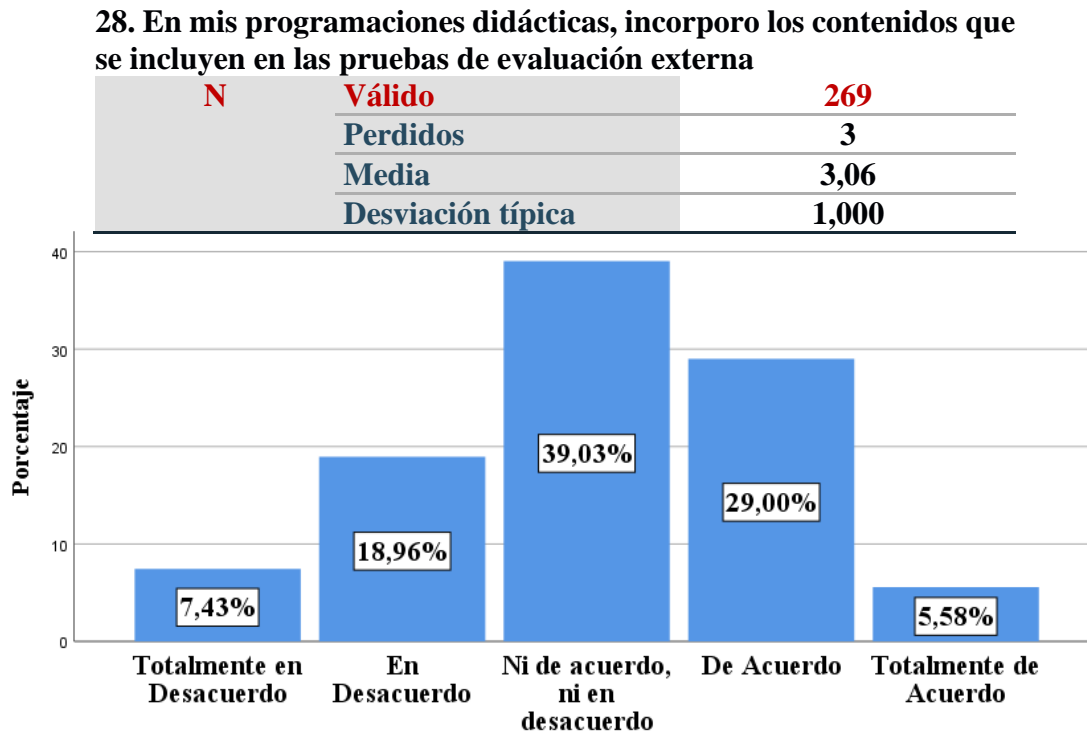
27. En mis programaciones didácticas, organizo los contenidos según mis propios criterios.

Figura 36. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 27.

Según la Tabla 75, de los 272 maestros/as encuestados/as, 5 no han respondido al ítem 27. Conforme a la Figura 36, de 267 maestros/as, el 41,95% (112 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 27, el 27,72% (74) no está de acuerdo ni en desacuerdo, el 13,11% (35) está totalmente de acuerdo, el 11,99% (32), en desacuerdo y el 5,24% (14), totalmente en desacuerdo. El 55,06% se inclina hacia el polo del acuerdo y asegura que, en sus programaciones didácticas, organiza los contenidos según sus propios criterios. El 27,72% de los/las maestros/as se muestran indecisos/as y no se posicionan en ninguno de los dos lados. En menor proporción, el 17,23% dice que no organiza los contenidos según sus propios criterios.

Variable 44. ÍTEM 28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa.

Tabla 76. Estadística descriptiva del ítem 28.



28. En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa

Figura 37. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 28.

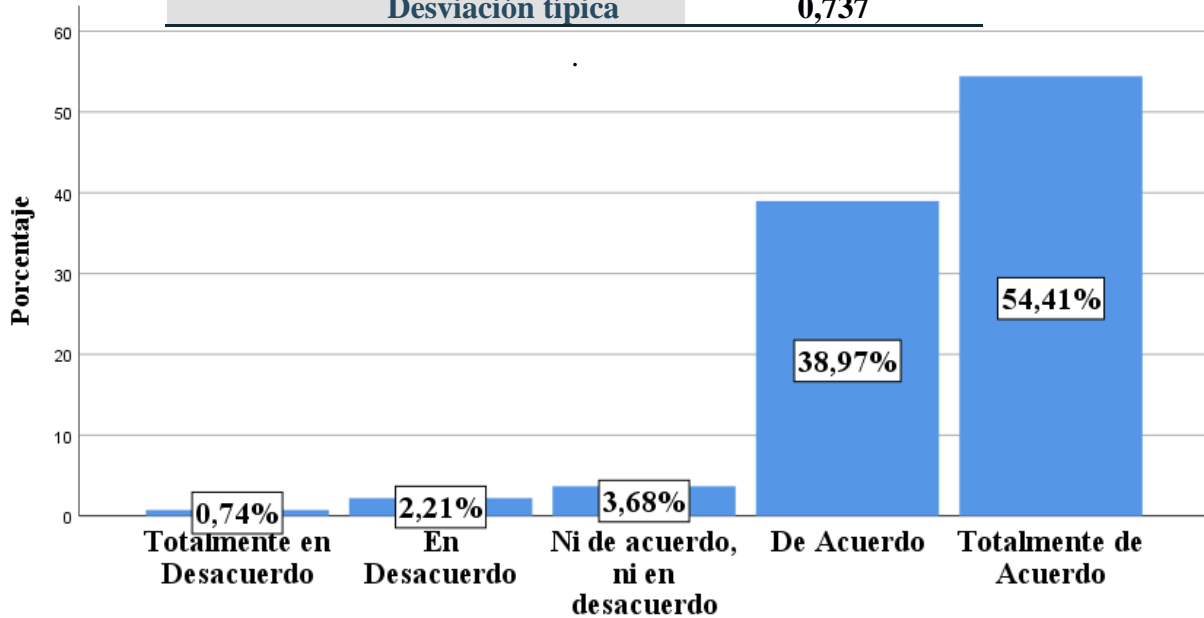
Según la Tabla 76, de los 272 maestros/as encuestados/as, 3 no han respondido al ítem 28. Conforme a la Figura 37, de 269 maestros/as, el 39,03% (105 maestros/as) no está de acuerdo ni en desacuerdo con el ítem 28, el 29% (78) está de acuerdo, el 18,96% (51), en desacuerdo, el 7,43% (20), totalmente en desacuerdo y el 5,58% (15), totalmente de acuerdo. El 34,58% de los maestros y las maestras se inclinan hacia el polo del acuerdo y afirman que, en sus programaciones, incorporan los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa. El 39,03% de los/las maestros/as se muestran indecisos/as y no se posicionan en ningún rango. En menor proporción, el 26,39% se inclina hacia el polo del desacuerdo con respecto al ítem 28.

Variable 45. ÍTEM 29. En mis clases, utilizo recursos alternativos al libro de texto.

Tabla 77. Estadística descriptiva del ítem 29

29. En mis clases, utilizo recursos alternativos al libro de texto

N	Válido	272
	Perdidos	0
	Media	4,44
	Desviación típica	0,737



29. En mis clases, utilizo recursos alternativos al libro de texto

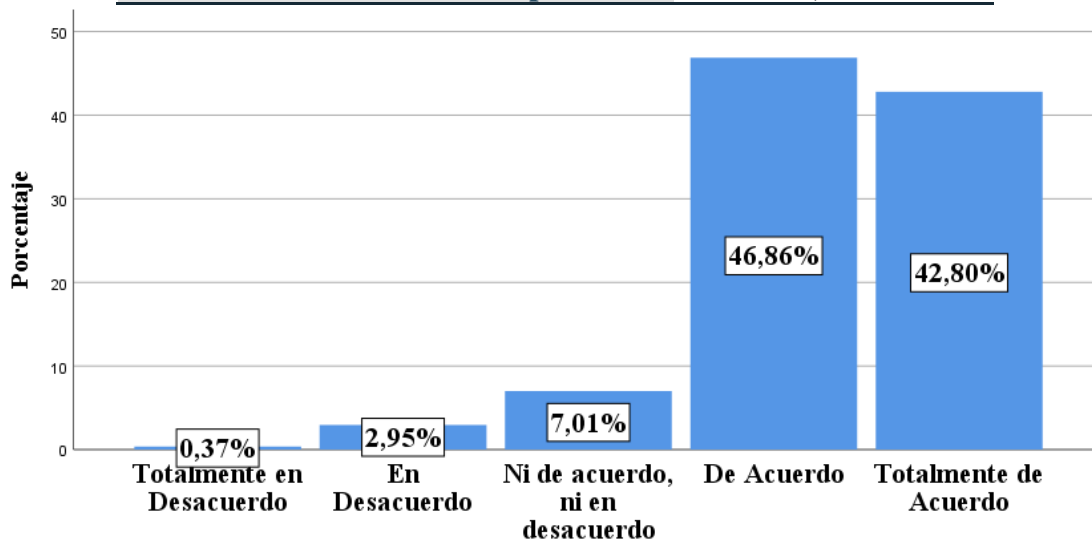
Figura 38. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 29.

Según la Tabla 77, los 272 maestros/as encuestados/as han respondido al ítem 29. Conforme a la Figura 38, el 54,41% (148 maestros/as) está totalmente de acuerdo con el ítem 29, el 38,97% (106), de acuerdo; el 3,68% (10), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,21% (6), en desacuerdo y el 0,74% (2), totalmente en desacuerdo. La mayoría (93,38%) de los maestros y las maestras se inclinan hacia el polo del acuerdo y afirman que, en sus clases, utilizan recursos alternativos al libro de texto. El 3,68% de los/las maestros/as se muestran indecisos/as y no se posicionan en ningún lado. En menor proporción, el 2,95% se inclina hacia el polo del desacuerdo con respecto al ítem 29.

Variable 46. ÍTEM 30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos.

Tabla 78. Estadística descriptiva del ítem 30.
30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos

N	Válido	271
	Perdidos	1
	Media	4,29
	Desviación típica	0,754



30. Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos

Figura 39. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 30.

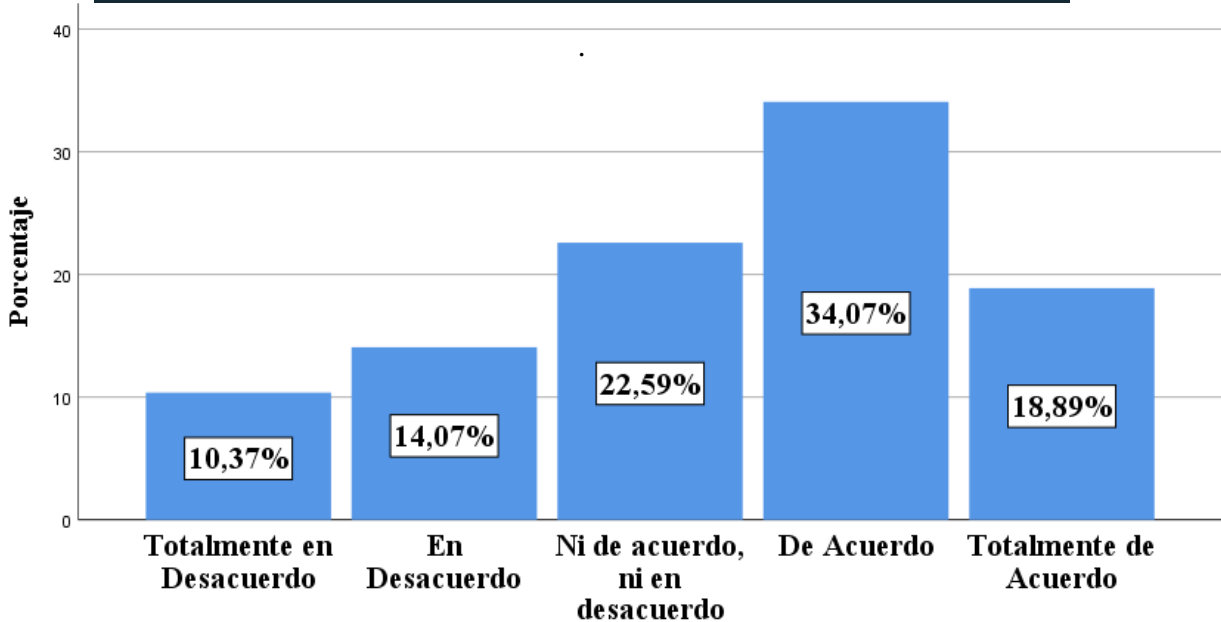
Según la Tabla 78, de los 272 maestros/as encuestados/as, 1 no ha respondido al ítem 30. Conforme a la Figura 39, el 46,86% (127 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 30, el 42,80% (116), totalmente de acuerdo, el 7,01% (19), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 2,95% (8), en desacuerdo y el 0,37% (1), totalmente en desacuerdo. Aproximadamente, nueve de cada diez maestros/as se posicionan en el rango del acuerdo. El 7,01% de los/las maestros/as se muestran indecisos/as y no se posicionan en ningún lado. En menor proporción, el 3,32% se inclina hacia el polo del desacuerdo con respecto al ítem 30.

Variable 47. ÍTEM 31. Elaboro unidades didácticas con otros/as compañeros/as del centro.

Tabla 79. Estadística descriptiva del ítem 31

31. Elaboro unidades didácticas con otros/as compañeros/as del centro

N	Válido	270
	Perdidos	2
	Media	3,37
	Desviación típica	1,233



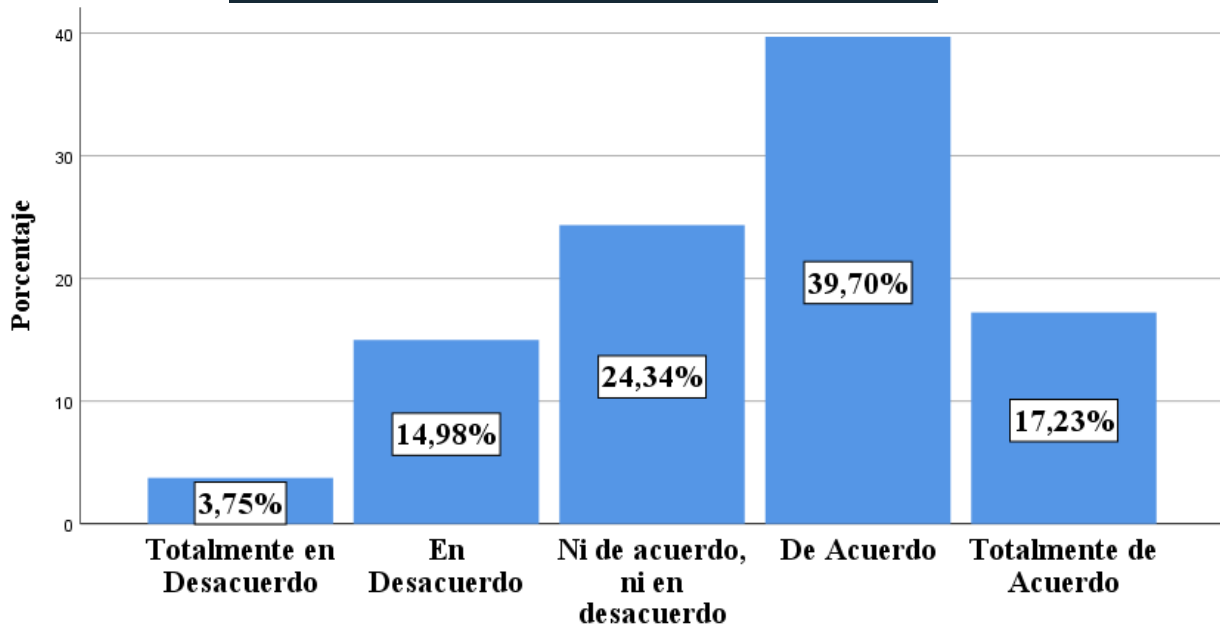
31. Elaboro unidades didácticas con otros/as compañeros/as del centro

Figura 40. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 31.

Según la Tabla 79, de los 272 maestros/as encuestados/as, 2 no ha respondido al ítem 31. Conforme a la Figura 40, de 270 maestros/as, el 34,07% (92 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 31, el 22,59% (61), no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 18,89% (51) está totalmente de acuerdo, el 14,07% (38), en desacuerdo y el 10,37% (28), totalmente en desacuerdo. El 52,96% de los/las maestros/as se inclinan hacia el polo del acuerdo y afirman que elaboran unidades didácticas con otros/as compañeros/as del centro. El 22,59% de los/las maestros/as se muestran indecisos/as y no se posicionan en ningún lado. En menor proporción, el 24,44% se posiciona hacia el polo del desacuerdo con respecto al ítem 31.

Variable 48. ÍTEM 32. Elaboro mis propias unidades didácticas.*Tabla 80. Estadística descriptiva del ítem 32.***32. Elaboro mis propias unidades didácticas**

N	Válido	267
	Perdidos	5
	Media	3,52
	Desviación típica	1,060

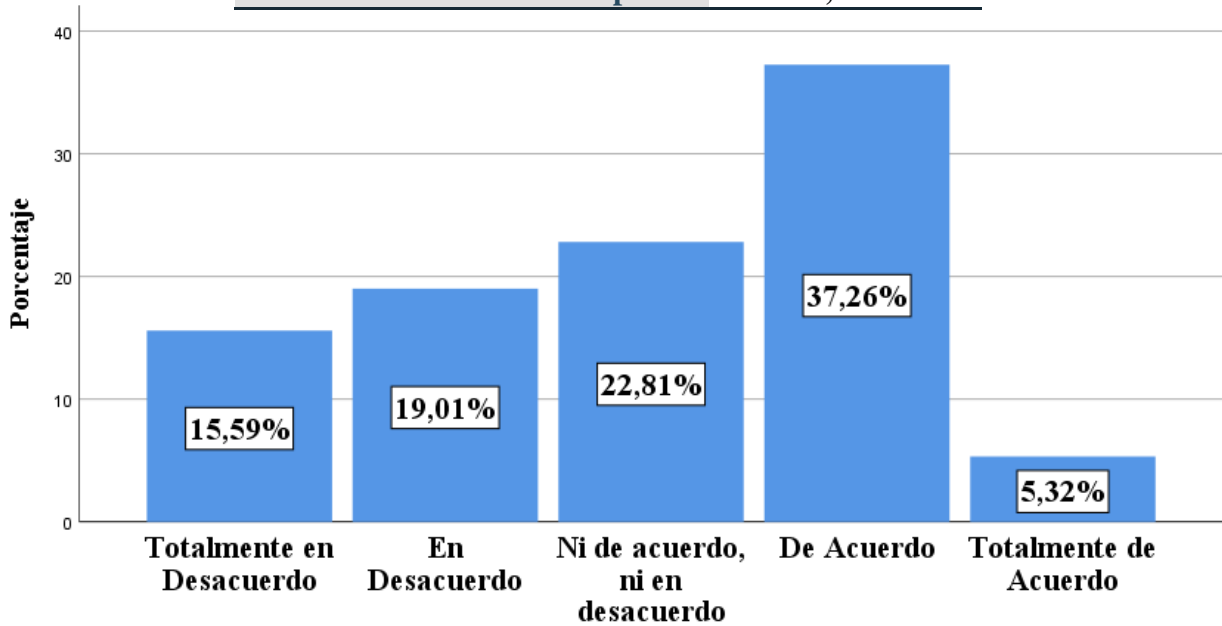
**32. Elaboro mis propias unidades didácticas***Figura 41. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 32.*

Según la Tabla 80, de los 272 maestros/as encuestados/as, 5 no han respondido al ítem 32. Conforme a los datos de la Figura 41, de 267 maestros/as, el 39,70% (106 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 32, el 24,34% (65) no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 17,23% (46) está totalmente de acuerdo, el 14,98% (40), en desacuerdo y el 3,75% (10), totalmente en desacuerdo. El 56,93% de los/las maestros/as se inclinan hacia el polo del acuerdo y aseguran que elaboran sus propias unidades didácticas. El 24,34% se muestran indecisos/as y no se posicionan en ningún lado. En menor medida, el 18,73%, que se posiciona hacia el polo del desacuerdo con respecto al ítem 32, no elabora sus propias unidades didácticas.

Variable 49. ÍTEM 33. Utilizo el libro de texto como principal recurso.

Tabla 81. Estadística descriptiva del ítem 33.

33. Utilizo el libro de texto como principal recurso		
N	Válido	263
	Perdidos	9
	Media	2,98
	Desviación típica	1,185



33. Utilizo el libro de texto como principal recurso

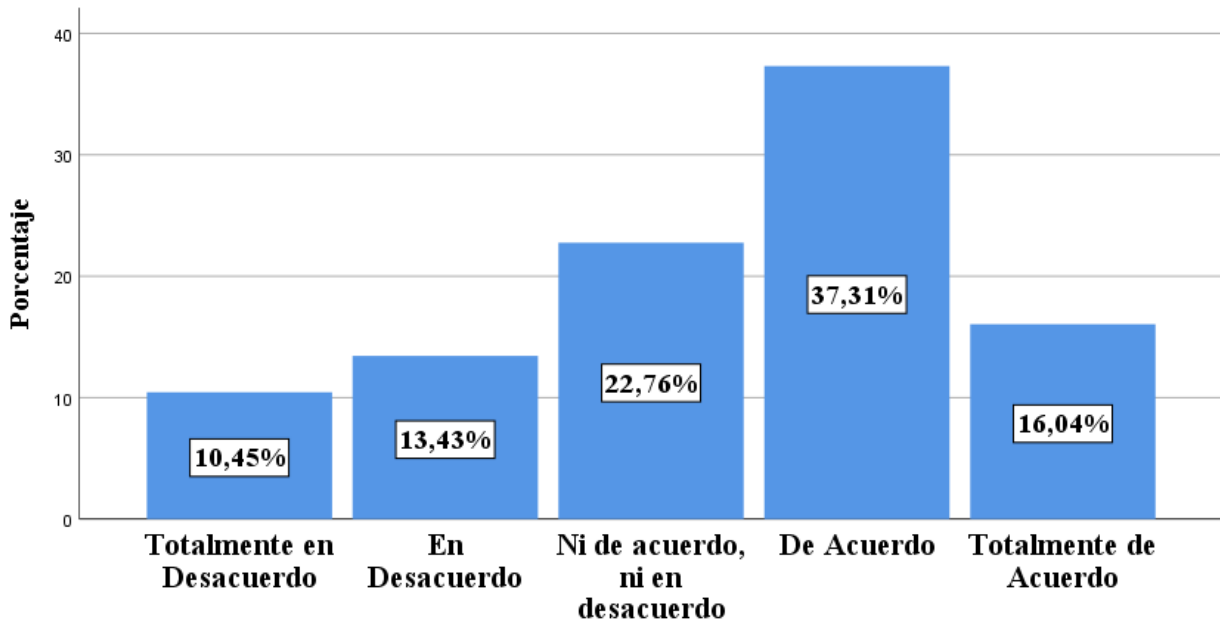
Figura 42. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 33.

Según la Tabla 81, de los 272 maestros/as encuestados/as, 9 no han respondido al ítem 33. Conforme a los datos de la Figura 42, de 263 maestros/as, el 37,26% (98 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 33, el 22,81% (60) no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 19,01% (50), en desacuerdo, el 15,59% (41), totalmente en desacuerdo y el 5,32% (14), totalmente de acuerdo. El 42,58% de los/las maestros/as se inclinan hacia el polo del acuerdo y utilizan el libro de texto como principal recurso. El 34,60% se posiciona hacia el polo del desacuerdo y no utiliza el libro de texto como principal recurso. El 22,81% no se posiciona y se muestra indeciso con respecto al ítem 33.

Variable 50. ÍTEM 34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado.

Tabla 82. Estadística descriptiva del ítem 34

34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado		
N	Válido	268
	Perdidos	4
	Media	3,35
	Desviación típica	1,204



34. En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado

Figura 43. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 34.

Según la Tabla 82, de los 272 maestros/as encuestados/as, 4 no han respondido al ítem 34. Conforme a los datos de la Figura 43, de 268 maestros/as, el 37,31% (100 maestros/as) está de acuerdo con el Ítem 34, el 22,76% (61) no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 16,04% (43) está totalmente de acuerdo, el 13,43% (36), en desacuerdo y el 10,45% (28), totalmente en desacuerdo. El 53,35% de los/las maestros/as se posicionan en el polo del acuerdo y afirman que, en su centro, tienen que trabajar con un libro de texto predeterminado. El 22,76% no se posiciona hacia ningún lado. El 23,88% se inclina hacia el rango del desacuerdo con respecto al ítem 34.

Variable 51. ÍTEM 35. Elaboro materiales propios para enseñar.

Tabla 83. Estadística descriptiva del ítem 35.

35. Elaboro materiales propios para enseñar		
N	Válido	269
	Perdidos	3
	Media	4,12
	Desviación típica	0,890

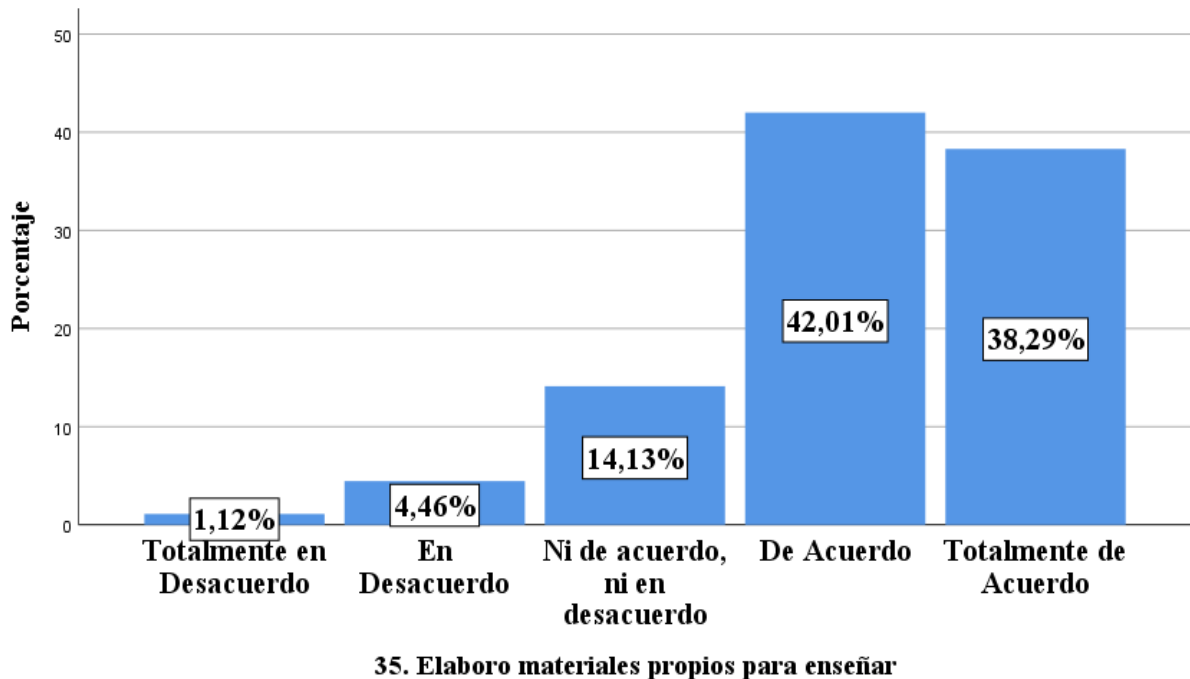


Figura 44. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 35.

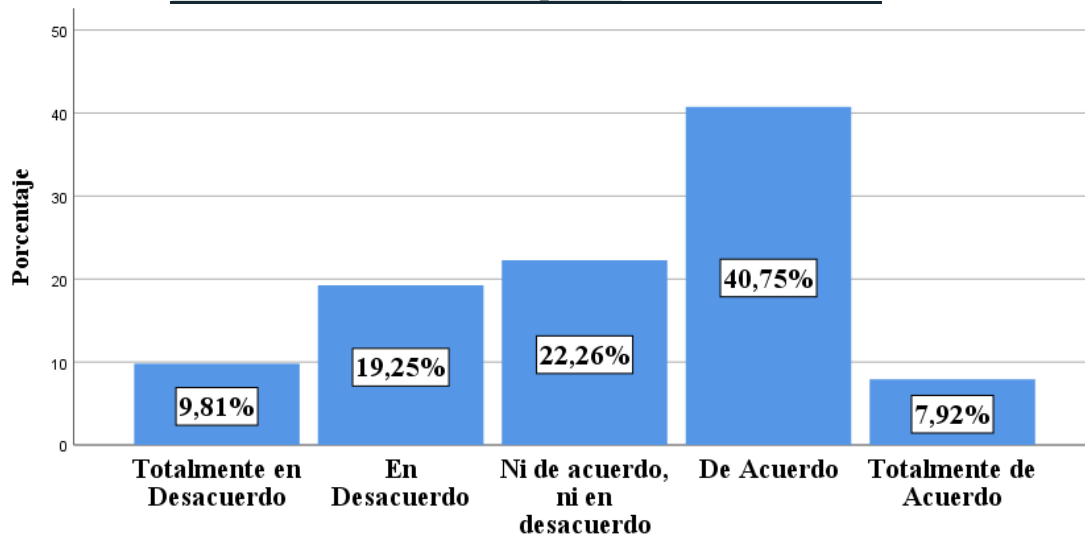
Según la Tabla 83, de los 272 maestros/as encuestados/as, 3 no han respondido al ítem 35. Conforme a los datos de la Figura 44, de 269 maestros/as, el 42,01% (113 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 35, el 38,29% (103), totalmente de acuerdo, el 14,13% (38) no está de acuerdo ni en desacuerdo, el 4,46% (12), en desacuerdo y el 1,12% (3), totalmente en desacuerdo. La mayoría (80,30%) de los/las maestros/as se posicionan en el polo del acuerdo y afirman que elaboran materiales propios para enseñar. El 14,13% no se posiciona hacia ningún lado. El 5,58% se inclina hacia el rango del desacuerdo con respecto al ítem 35.

Variable 52. ÍTEM 36. Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto.

Tabla 84. Estadística descriptiva del ítem 36.

36. Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto

N	Válido	265
	Perdidos	7
	Media	3,18
	Desviación típica	1,133



36. Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto

Figura 45. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 36.

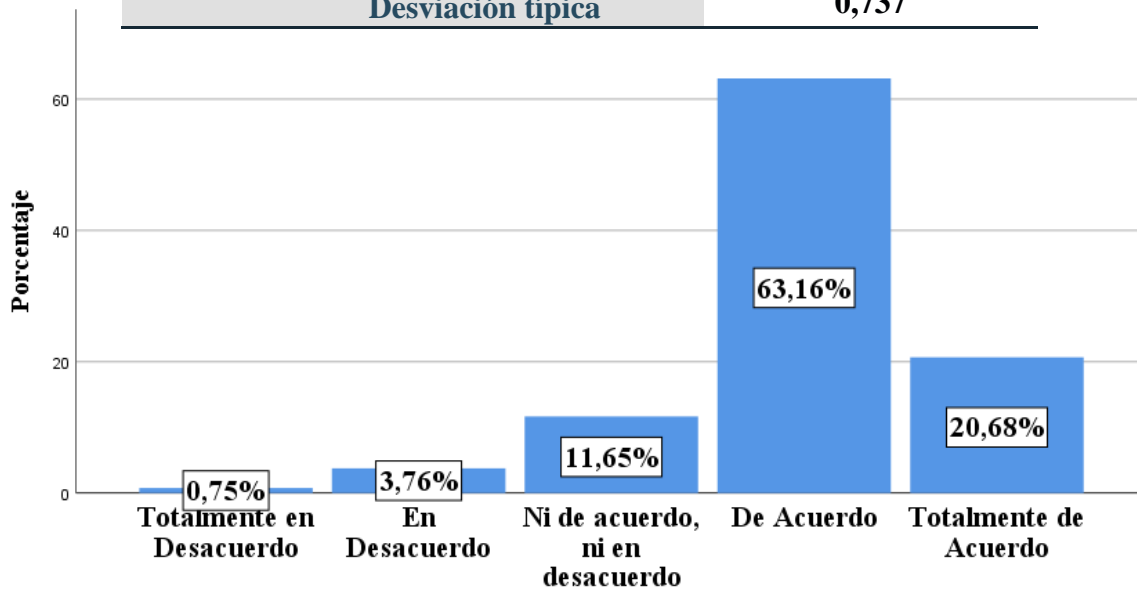
Según la Tabla 84, de los 272 maestros/as encuestados/as, 7 no han respondido al ítem 36. Conforme a los datos de la Figura 45, de 265 maestros/as, el 40,75% (108 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 36, el 22,26% (59) no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 19,25% (51) está en desacuerdo, el 9,81% (26), totalmente en desacuerdo y el 7,92% (21), totalmente de acuerdo. El 48,67% de los/las maestros/as se posicionan en el polo del acuerdo y evalúan al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto. El 22,26% no se inclina hacia ningún polo. El 29,06% se inclina hacia el rango del desacuerdo con respecto al ítem 36.

Variable 53. ÍTEM 37. Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase.

Tabla 85. Estadística descriptiva del ítem 37.

37. Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase

N	Válido	266
	Perdidos	6
	Media	3,99
	Desviación típica	0,737



37. Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase

Figura 46. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 37.

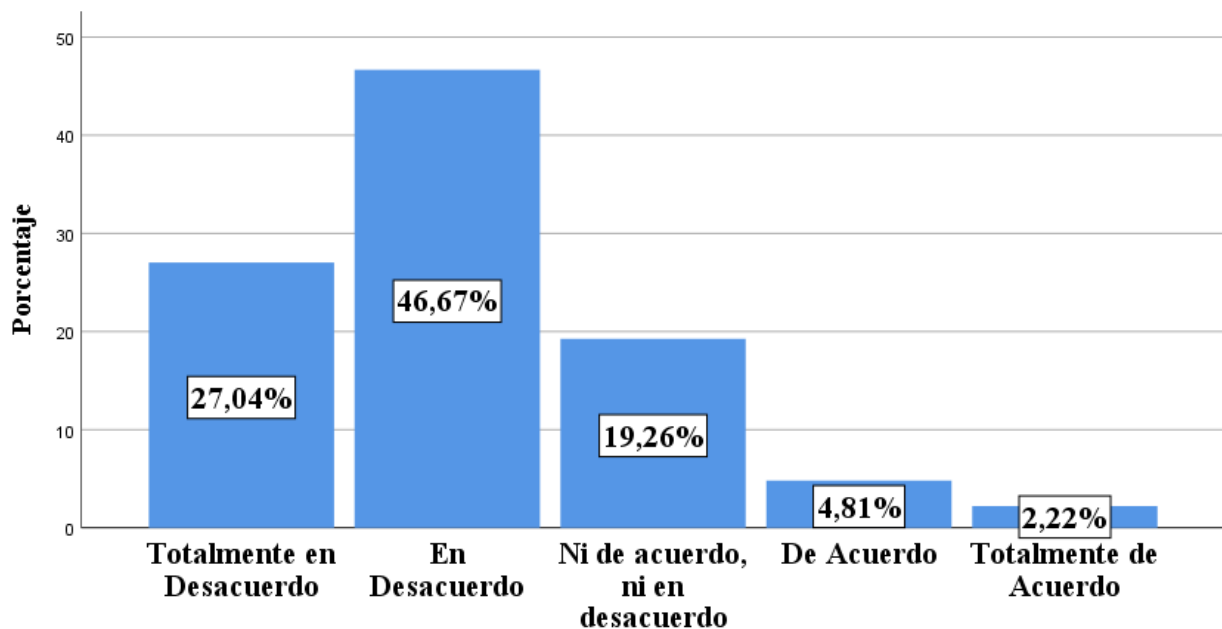
Conforme a la Tabla 85, de los 272 maestros/as encuestados/as, 6 no ha respondido al ítem 37. Según la Figura 46, de 266 maestros/as, el 63,16% (168 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 37, el 20,68% (55), totalmente de acuerdo, el 11,65% (31), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 3,76% (10) está en desacuerdo y el 0,75% (2), totalmente en desacuerdo. El 83,84% de los/las maestros/as se posicionan en el polo del acuerdo y evalúan al alumnado mediante los trabajos realizados en clase. El 11,65% no se posiciona en ningún polo. El 4,51% se inclina hacia el rango del desacuerdo con respecto al ítem 37.

Variable 54. ÍTEM 38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.

Tabla 86. Estadística descriptiva del ítem 38.

38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto

N	Válido	270
	Perdidos	2
	Media	2,09
	Desviación típica	0,923



38. Sigo solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto

Figura 47. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 38.

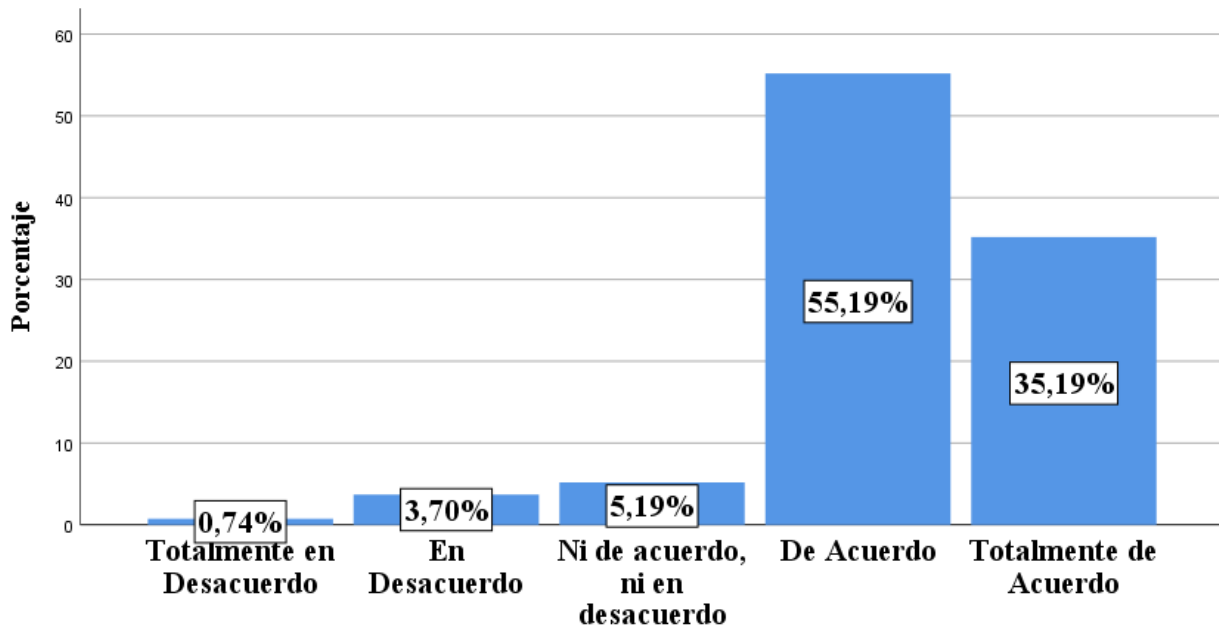
Según la Tabla 86, de los 272 maestros/as encuestados/as, 2 no han respondido al ítem 38. Según los datos de la Figura 47, de 270 maestros/as, el 46,67% (126 maestros/as) está en desacuerdo con el ítem 38, el 27,04% (73), totalmente en desacuerdo, el 19,26% (52), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 4,81% (13), de acuerdo y el 2,22% (6), totalmente de acuerdo. El 73,71% de los/las maestros/as se posicionan en el polo del desacuerdo y no siguen solamente los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto. Dos de cada diez maestros/as no se posicionan en ningún polo. El 7,03% se inclina hacia el rango del acuerdo con respecto al ítem 38.

Variable 55. ÍTEM 39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.

Tabla 87. Estadística descriptiva del ítem 39.

39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado

N	Válido	270
	Perdidos	2
	Media	4,20
	Desviación típica	0,761



39. Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado

Figura 48. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 39.

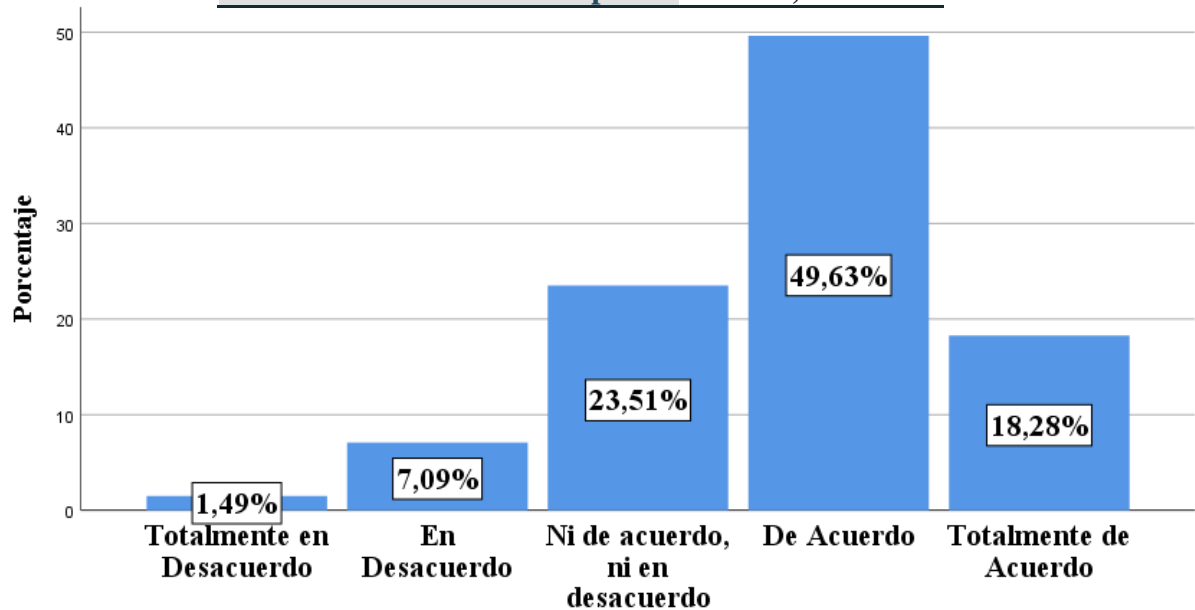
Según la Tabla 87, de los 272 maestros/as encuestados/as, 2 no han respondido al ítem 39. Según los datos de la Figura 48, de 270 maestros/as, el 55,19% (149 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 39, el 35,19% (95), totalmente de acuerdo, el 5,19% (14), ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 3,70% (10) está en desacuerdo y el 0,74% (2), totalmente en desacuerdo. La mayoría (90,38%) de los/las maestros/as se posicionan en el polo del acuerdo y adaptan los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado. El 5,19% de los/las maestros/as no se posicionan en ningún polo. El 4,44% se inclina hacia el rango del desacuerdo con respecto al ítem 39.

Variable 56. ÍTEM 40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso.

Tabla 88. Estadística descriptiva del ítem 40.

40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso

N	Válido	268
	Perdidos	4
	Media	3,76
	Desviación típica	0,884



40. Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso

Figura 49. Respuestas de los maestros y las maestras al ítem 40.

Según la Tabla 88, de los 272 maestros/as encuestados/as, 4 no han respondido al ítem 40. Conforme a los datos de la Figura 49, de 268 maestros/as, el 49,63% (133 maestros/as) está de acuerdo con el ítem 40, el 23,51% (63) no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 18,28% (49) está totalmente de acuerdo, el 7,09% (19), en desacuerdo y el 1,49% (4), totalmente en desacuerdo. El 67,91% de los/las maestros/as enseñan aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso. El 23,51% de los/las maestros/as no se inclinan hacia ningún lado. El 8,58% se posiciona en el rango del desacuerdo con respecto al ítem 40.

7.3.10. Dimensión 5. Perfil de los maestros y las maestras con respecto al diseño y desarrollo de la Programación Didáctica.

La dimensión 5 engloba de la variable 40 a la 56, que abordan la autonomía pedagógica de los maestros y las maestras para diseñar y desarrollar sus programaciones didácticas. Las acciones más comunes son: revisar los objetivos del área y adaptarlos a las necesidades del alumnado, organizar los contenidos según sus propios criterios, incorporar los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa, utilizar recursos alternativos al libro de texto, elaborar sus unidades didácticas (de manera individual) y materiales curriculares, evaluar al alumnado mediante los trabajos realizados en clase y adaptar los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.

La Tabla 89 muestra una asociación entre los diferentes tipos de correlación que existen (positiva/negativa), el grado (moderada, suficiente, débil e ínfima) y los diferentes tonos para interpretar los datos de la Tabla 90.

Tabla 89. Correspondencia entre tonos e índices de correlación.




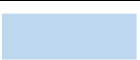




Correlación positiva		Correlación negativa	
	Correlación positiva moderada		Correlación negativa moderada
	Correlación positiva suficiente		Correlación negativa suficiente
	Correlación positiva débil		Correlación negativa débil
	Correlación positiva ínfima		Correlación negativa ínfima

Tabla 90. Correlaciones significativas entre los ítems 1-10 y las variables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		0,228	-0,213	0,144	0,184	0,155			-0,149	-0,143
2	0,228		-0,151	0,238	0,382	0,371	0,366			

3	-0,213	-0,151		-0,171			-0,139	0,222	0,193	0,181
4	0,144	0,238	-0,171		0,354	0,330	0,347			
5	0,184	0,382		0,354		0,707	0,588			
6	0,155	0,371		0,330	0,707		0,636			
7		0,366	-0,139	0,347	0,588	0,636				
8			0,222						0,581	0,482
9	-0,149		0,193					0,581		0,642
10	-0,143		0,181					0,482	0,642	
11			0,149					0,471	0,489	0,574
12								0,290	0,434	0,437
13								0,390	0,470	0,498
14			0,225				-0,142	0,441	0,549	0,622
15	-0,123		0,209					0,479	0,492	0,605
16			0,123					0,405	0,432	0,465
17								0,329	0,375	0,370
18			0,151		0,141	0,166		0,136	0,250	0,245
19			0,144					0,355	0,427	0,486
20	-0,179		0,218					0,401	0,446	0,598
21	0,205									
22			0,148			0,123		0,295	0,246	0,291
23			0,223					0,395	0,347	0,427
24	0,143	0,218		0,141	0,195	0,223	0,148			
25			0,177					0,389	0,254	0,375
26	0,203	0,278	-0,127	0,218	0,235	0,318	0,245			
27		-0,143						0,195		
28				0,211				0,124		
29	-0,152	-0,270	0,308	-0,177	0,222	-0,137	-0,170	0,304	0,315	0,394
30	-0,159	-0,281	0,258	-0,171	-0,208	-0,143	-0,129	0,282	0,242	0,329
31								0,167	0,294	0,303
32										
33	0,172	0,139				0,125	0,130			
34										
35		-0,160	0,263	-0,177	-0,123			0,183	0,153	0,206
36		0,122		0,164	0,173	0,214	0,132			
37			0,172					0,269	0,240	0,321
38	0,158	0,221		0,190	0,248	0,253	0,230			
39			0,166					0,392	0,294	0,390
40				0,134		0,187		0,165		0,183

Existe una correlación positiva moderada entre el ítem 5 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiriera las competencias clave) y el ítem 6 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible). Esto significa que los/las maestros/as que han puntuado alto/bajo en el ítem 5, también lo han hecho en el ítem 6. Lo mismo sucede entre el ítem 6 y el ítem 7 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial porque recoge lo que el alumnado debe saber). También se aprecia una relación positiva moderada entre el ítem 10 (En el diseño del Proyecto Educativo, se facilita la relación del centro con el contexto) y el ítem 9, el ítem 14, el ítem 15 y el ítem 20.

Tabla 91. Correlaciones significativas entre los ítems 11-20 y las variables.

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
11		0,469	0,467	0,596	0,642	0,510	0,433	0,209	0,497	0,517
12	0,469		0,575	0,450	0,445	0,421	0,470	0,258	0,435	0,380
13	0,467	0,575		0,531	0,530	0,413	0,643	0,383	0,563	0,459
14	0,596	0,450	0,531		0,737	0,595	0,466	0,273	0,511	0,555
15	0,642	0,445	0,530	0,737		0,548	0,433	0,295	0,549	0,570
16	0,510	0,421	0,413	0,595	0,548		0,448	0,159	0,377	0,477
17	0,433	0,470	0,643	0,466	0,433	0,448		0,402	0,568	0,454
18	0,209	0,258	0,383	0,273	0,295	0,159	0,402		0,455	0,318
19	0,497	0,435	0,563	0,511	0,549	0,377	0,568	0,455		0,655
20	0,517	0,380	0,459	0,555	0,570	0,477	0,454	0,318	0,655	
21		0,145								
22	0,318	0,289	0,269	0,388	0,425	0,413	0,271	0,183	0,318	0,280
23	0,457	0,325	0,314	0,467	0,519	0,528	0,359	0,272	0,378	0,430
24										
25	0,231	0,230	0,307	0,388	0,423	0,433	0,298	0,204	0,325	0,259
26				-0,164	-0,122					
27				0,157				0,195		
28			0,192	0,123			0,122			0,142
29	0,286	0,214	0,273	0,412	0,383	0,387	0,221	0,131	0,294	0,372
30	0,281	0,188	0,275	0,356	0,353	0,344	0,272	0,161	0,354	0,434
31	0,221	0,140	0,247	0,315	0,311	0,202	0,200	0,211	0,301	0,296

32				0,135	0,129			0,162		
33	-0,144									
34	-0,186			-0,132			-0,131			
35	0,188		0,159	0,239	0,242	0,263	0,141	0,129	0,213	0,209
36	-0,132							0,154		
37	0,254	0,200	0,221	0,306	0,286	0,330	0,175		0,284	0,341
38	-0,164			-0,136	-0,125	-0,162		0,166		
39	0,307	0,226	0,265	0,419	0,421	0,438	0,211		0,300	0,382
40	0,151			0,167	0,274	0,183	0,157	0,204	0,190	0,163

Según la Tabla 91, existe una correlación positiva moderada entre el ítem 11 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales del área, teniendo en cuenta las características del contexto) y el ítem 15 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto).

También existe una correlación positiva moderada entre el ítem 13 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas) y el ítem 17 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas). Se aprecia una correlación positiva moderada entre el ítem 14 (En el diseño del Proyecto Educativo, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro) y el ítem 15.

Tabla 92. Correlaciones significativas entre los ítems 21-30 y las variables.

	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
21		0,244		0,372		0,186		0,148		
22	0,244		0,382	0,189	0,272			0,153	0,278	0,247
23		0,382			0,478		0,187		0,363	0,380
24	0,372	0,189				0,595		0,121	-0,195	-0,189
25		0,272	0,478			-0,160	0,140		0,490	0,513

26	0,186			0,595	-0,160			0,193	-0,289	-0,329
27			0,187		0,140			0,253	0,216	0,153
28	0,148	0,153		0,121		0,193	0,253			0,163
29		0,278	0,363	-0,195	0,490	-0,289	0,216			0,778
30		0,247	0,380	-0,189	0,513	-0,329	0,153	0,163	0,778	
31	-0,188		0,145	-0,124	0,176				0,222	0,238
32			0,191		0,167		0,231		0,286	0,276
33	0,273			0,558		0,524		0,175	-0,158	-0,189
34	0,161			0,380		0,346		0,152		
35		0,236	0,303	-0,227	0,381	-0,224	0,135		0,620	0,610
36	0,296			0,482		0,466	0,123	0,181		-0,126
37		0,228	0,300		0,406		0,168		0,472	0,416
38	0,296			0,486	-0,215	0,491		0,146	-0,355	-0,302
39		0,290	0,458	-0,178	0,525	-0,117	0,168	0,123	0,543	0,527
40	0,183	0,290	0,233		0,197		0,165	0,229	0,205	0,218

Según la Tabla 92, existe una correlación positiva moderada entre el ítem 29 (En mis clases, utilizo recursos alternativos al libro de texto) y el ítem 30 (Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos), entre el ítem 35 (Elaboro materiales propios para enseñar) y el ítem 29, entre el ítem 35 y el ítem 30.

Tabla 93. Correlaciones significativas entre los ítems 31-40 y las variables.

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
31					0,216		0,184		0,187	
32					0,386		0,221		0,148	0,131
33				0,447	-0,140	0,618		0,406		0,143
34			0,447			0,514		0,277		0,209
35	0,216	0,386	-0,140				0,487	-0,235	0,444	0,259
36			0,618	0,514			0,201	0,343		0,258
37	0,184	0,221			0,487	0,201		-0,160	0,473	0,268
38			0,406	0,277	-0,235	0,343	-0,160		-0,268	
39	0,187	0,148			0,444		0,473	-0,268		0,333
40		0,131	0,143	0,209	0,259	0,258	0,268		0,333	

Según los datos de la Tabla 93, existe una correlación positiva moderada entre el ítem 33 (Utilizo el libro de texto como principal recurso) y el ítem 36 (Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto).

BLOQUE TERCERO

**Resultados,
discusión,
conclusiones,
limitaciones y
propuestas**

CAPÍTULO 8

**Resultados
cualitativos**

8.1. El contexto de los estudios de casos: Bélgica y España

Una vez realizado el análisis cuantitativo, que nos ha permitido generalizar los resultados a los maestros y las maestras de la población onubense, definiendo las cinco dimensiones que configuran sus perfiles, procede abordar el análisis cualitativo en los seis estudios de casos múltiples, uno en Huelva, otro en Niebla (ambos de España) y cuatro en Liège (Bélgica) para describir las tendencias singulares que orientan la autonomía pedagógica en direcciones tan diversas como complementarias.

Es preciso situarse en la perspectiva de ambos países para comprender cómo se gestiona la autonomía pedagógica.

Bélgica es un modelo de sistema descentralizado, una monarquía federal constitucional, dividida en tres niveles de gobierno: el primero, el Gobierno federal, está constituido por la Cámara de los Representantes y el Senado, el segundo incluye las tres comunidades con competencias en cultura y educación: la Comunidad Francesa (con competencia en la zona valona, a la que pertenece Liège), la Comunidad Flamenca (con competencias en Bruselas y la zona flamenca) y la Comunidad Alemana (en los cantones del este del país, Eupen y Sankt Vith), y el tercero, las tres regiones (Bruselas-Capital, Flandes y Valonia) que se dividen, a su vez, en provincias, con competencias en materia educativa (por ejemplo: la provincia de Liège). Las tres lenguas oficiales de Bélgica son el neerlandés, el francés y el alemán. El Gobierno federal establece los requisitos mínimos para expedir los diplomas y los títulos académicos y la duración de la enseñanza obligatoria (desde los 6 hasta los 18 años), aunque cada comunidad tiene competencias en materia educativa. En todas ellas existe un Poder Organizador, que gestiona una red de centros con una misma impronta educativa. La educación fundamental abarca la

Educación Infantil, organizada en tres ciclos (3, 4 y 5 años) y la Educación Primaria, dividida en tres ciclos de dos cursos (Ministerio de Educación, 2020).

Desde la Constitución Española de 1978, España es un modelo descentralizado y simétrico, que se traduce en el reparto de las competencias educativas entre los niveles de la Administración y en la asunción de que las competencias educativas de las diecisiete comunidades autónomas son las mismas. Las principales lenguas son, por índice de hablantes, el castellano, el catalán, el valenciano, el gallego y el euskera.

Las competencias en Educación se distribuyen entre la Administración General del Estado (a través de sus Ministerios) y las Comunidades Autónomas (a través de las Consejerías de Educación).

El currículum se articula en tres niveles de concreción (Eurydice, 2020a):

- La Administración central: Define el Currículum Básico (C.B.) para el país, en cada etapa educativa.
- Las Comunidades Autónomas: Pueden complementar los contenidos mínimos y los criterios de evaluación de las asignaturas troncales y específicas, fijar los criterios de evaluación de las asignaturas de libre configuración, establecer el horario máximo de las asignaturas troncales, las asignaturas específicas y aquellas de libre configuración. También pueden hacer recomendaciones metodológicas.
- Los centros. Diseñan y desarrollan el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) en el que implementan métodos didácticos propios y complementan los contenidos mínimos.

La Educación Infantil se organiza en dos ciclos, el primero, hasta los tres años, y el segundo, desde los tres hasta los seis años (Eurydice, 2020b). La Educación Primaria, en seis cursos académicos, desde los seis hasta los doce años de edad (Eurydice, 2020c).

8.2. Análisis cualitativo

La finalidad del análisis cualitativo de los datos obtenidos, tras la aplicación de las técnicas y los instrumentos, es responder a las preguntas y los objetivos específicos de la investigación (Rapley, 2014). La codificación de la información es el proceso que se ha seguido para definir la información derivada de la transcripción de las entrevistas en profundidad, las observaciones de aula, las notas de campo, el material audiovisual y el análisis de los documentos oficiales de los centros. Este proceso ha implicado identificar los pasajes de textos que ejemplifican la misma idea y vincularlos a un código que alude al mismo significado (Gibbs, 2012).

La codificación ha permitido la comparación de una misma variable en los seis estudios de casos, extraer las similitudes y divergencias entre la gestión de la autonomía pedagógica en España y Bélgica, además de una comprensión global del tema (Flick, 2015). La codificación ha brindado la posibilidad de analizar los datos recogidos de diversas fuentes, contrastar las diferentes perspectivas del tema y obtener conclusiones fundamentadas (Simons, 2011). El análisis cualitativo se ha realizado con el programa ATLAS.ti, versión 8. Este software admite una amplia variedad de formatos (Microsoft Word, archivos PDF, gráficos, audios y vídeos), facilita la visión de los documentos en forma de plano, permite agregar notas memorísticas a los pasajes de textos, vincular códigos, crear supercódigos o grupos de códigos, que desgranar un concepto general en ideas específicas, diseñar mapas conceptuales de códigos y analizar la concurrencia, es decir, el solapamiento de códigos que hacen alusión a diferentes ideas (Friese, 2019; Woolf y Silver, 2018). En las páginas siguientes, se describen las dieciséis categorías derivadas del proceso analítico. Cada categoría incluye diferentes códigos que favorecen su interpretación.

La siguiente tabla muestra los supercódigos (en lo sucesivo, categorías) y la definición de los códigos que se han analizado con el programa ATLAS.Ti, versión 8.

Tabla 94. Supercódigos y códigos del ATLAS.ti

Supercódigos o Categorías	Códigos del ATLAS.ti
Categoría 1. Currículum Básico.	Instrucción 12/2019. Projets. Proyecto Educativo de Centro
Categoría 2. Documentos.	Currículum. Instrucción 12/2019. Origen de la experiencia. Situación del centro.
Categoría 3. Autonomía Pedagógica	Autonomía Pedagógica. Criterios de Evaluación. Metodología. Proyecto.
Categoría 4. Adaptación del Currículum.	Adaptación del Currículum. Metodología. Propuestas. Currículum.
Categoría 5. Colaboración	Colaboración con escuelas. Colaboración con la familia. Colaboración entre maestros/as.
Categoría 6. Proyecto Educativo de Centro	Proyecto Educativo de Centro. Nuevo Proyecto Educativo. Ventajas de pertenecer a la Red de Escuelas.
Categoría 7. Liderazgo	Liderazgo. Experiencia. Origen de la experiencia. Apoyo. Dificultades. Ventajas de Pertener a la Red de Escuelas.
Categoría 8. Programación Didáctica	Elementos (Materiales Curriculares, método ABN, Nuevas Tecnologías, programación, Plan de Trabajo...)
Categoría 9. Organización del espacio y del tiempo	Espacio. Tiempo. Organización Ciclos. Clima de Aula.
Categoría 10. Técnicas Freinet	Códigos que engloba cómo se utilizan y las técnicas aplicadas (Conferencia, entretien, echerche Maths...)
Categoría 11. Pedagogía Freinet	Ventajas e inconvenientes, método natural, dinámica de aula, aspectos generales, red de escuelas.
Categoría 12. Proyectos	Proyecto.
Categoría 13. Materiales curriculares	Materiales Curriculares, libros de texto.
Categoría 14. Apoyos y dificultades	Apoyo, facilitadores, dificultades, aspectos positivos e inconvenientes de la docencia, consideración social.
Categoría 15. Necesidades	Necesidades, presupuesto, demandas.
Categoría 16. Evaluación	Evaluación externa, consecuencias de las evaluaciones externas, técnicas de evaluación, transición.

8.3. Dimensión 1. Perfil demográfico de los estudios de casos.

Caso 1. CEIP Tres Carabelas. Se encuentra en la Orden, un barrio periférico y densamente poblado de la ciudad de Huelva, situado en un contexto sociocultural bajo. El centro cuenta con 43 alumnos matriculados en las etapas de Educación Infantil y Primaria. El Claustro está formado por nueve maestras y un maestro. A excepción de una maestra interina, todos tienen una plaza definitiva. La colaboración con las familias es escasa y los lazos de comunicación, débiles. Se utiliza el Método ABN en el primer ciclo de Educación Primaria, así como el trabajo por proyectos en el segundo y el tercer ciclo. Se valen del libro de texto de la editorial Santillana Grazalema como un recurso complementario en los proyectos (CEIP Tres Carabelas, 2020).

Caso 2. CEIP San Walabonso. Se halla en Niebla, un municipio de la provincia onubense y capital histórica de la comarca del Condado. Cuenta con 4103 habitantes (Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, 2020). El centro está situado en un contexto sociocultural medio-bajo. Es el único centro educativo del pueblo, de suerte que en este confluye una diversidad cultural amplia. Tiene 412 alumnos en total, incluyendo las etapas de Infantil y Primaria, que se encuentran en edificios separados. La participación de las familias es alta, dinamiza la vida del centro e impulsa el desarrollo de proyectos innovadores. Establece lazos fuertes de cooperación con el Ayuntamiento y con empresas externas. El Claustro de Educación Primaria está formado por ocho maestros y diez maestras. Este centro fue pionero en la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del curso académico 2003/2004. Utiliza la editorial Santillana Grazalema como un material complementario a sus proyectos, que versan sobre el patrimonio cultural, artístico e histórico de Niebla.

Caso 3. École Belleflamme (Liège). Era una escuela pública hasta que, en 1999, adoptó la pedagogía de Célestin Freinet, debido a la alta demanda de las familias, que anhelaban inscribir a sus hijos/as en una escuela freinetiana, y al bajo índice de alumnos/as, en torno a 50, en aquel entonces. En la actualidad cuenta con 290 alumnos. Se sitúa en Grivegnée, un distrito de la Ville de Liège, en un contexto sociocultural obrero. Tres maestras imparten docencia en la etapa de Educación Infantil, mientras que cuatro maestras y tres maestros lo hacen en Educación Primaria.

Algunas familias pertenecen al barrio, otras, a zonas de un entorno medio y, en menor medida, elevado. La colaboración con las familias es mejorable y esporádica, reducida a actividades puntuales. Sin embargo, algunos padres y madres entran en las aulas del primer ciclo, antes de que comience la jornada escolar, para leer cuentos y realizar actividades con sus hijos/as. Al igual que todas las escuelas Freinet, prescinden de los libros de texto, recurren a las técnicas Freinet, y la etapa de Primaria se organiza en tres ciclos. En una clase del tercer ciclo, se ha iniciado un Proyecto Digital para integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Caso 4. École Naniot (Liège). Fue la primera escuela belga que basó sus métodos de enseñanza en la pedagogía de Célestin Freinet. Abrió sus puertas en 1985, gracias a la iniciativa de una asociación de padres. Tiene 300 alumnos. Se encuentra en el Boulevard Jean-Théodore Radoux, en un contexto sociocultural alto. La colaboración con las familias se basa en la sesión matinal, al igual que en l'École Belleflamme, y en los proyectos que realizan. En Educación Primaria, el Claustro está compuesto por cinco maestras y dos maestros; en Educación Infantil, por cuatro maestras. En las dos aulas del tercer ciclo se realiza un Proyecto Digital para integrar las nuevas tecnologías en la dinámica del aula.

Caso 5. École Laveu (Liège). Empezó su andadura en 1990, porque l'École Naniot no podía abastecer la demanda de inscripción de las familias. Situada en el barrio de Laveu, en un contexto sociocultural bajo, cuenta con 229 alumnos entre las etapas de Educación Infantil y Primaria. El Claustro está formado por ocho maestras de Educación Primaria, dos maestros que colaboran de manera puntual en proyectos relacionados con la cultura valona y cuatro maestras de Educación Infantil. La colaboración con las familias es alta. A diferencia de las escuelas anteriores, este colegio establece unos cauces de comunicación más directos y continuados con las familias del alumnado, además de los proyectos y las iniciativas en que colaboran. En el primer ciclo se están dando los primeros pasos en un Proyecto Digital con tablets.

Caso 6. École Beau Mur (Liège). Es la última escuela Freinet de Liège. Abrió sus puertas en septiembre de 2018 por dos razones: la alta concentración de alumnos en otras escuelas Freinet de Liège y la ausencia de una escuela Freinet en el barrio de Grivegnée-bas, situado en un contexto sociocultural medio. Tiene 120 alumnos entre las etapas de Educación Infantil y Primaria. El Claustro está compuesto por seis maestras y un maestro, que es, a su vez, el director del centro. Algunos maestros proceden de otras escuelas freinetianas de Liège, como Laveu y Belleflamme. Solo existe una unidad en Educación Infantil.

La colaboración con las familias, incipiente, no se ha consolidado todavía. Se han celebrado reuniones informativas sobre el funcionamiento y la dinámica del centro, pero todavía no se ha presentado la ocasión de colaborar en un proyecto.

A diferencia de las tres escuelas anteriores, l'École Beau Mur no está dotada de recursos ni cuenta con un plantel de maestros y maestras suficientes. Es una demanda acuciante en el centro.

8.4. Dimensión 2. A propósito del Currículum Básico en los estudios de casos.

Existen diferencias en la forma en que Bélgica y España adoptan el Currículum Básico, su adaptación al contexto y a las necesidades del alumnado.

En nuestro país, el currículum recalca la importancia de las Competencias Básicas. Sin embargo, el grueso del documento está formado por una cantidad ingente de contenidos, divididos en bloques, subdivididos en epígrafes, además de criterios de evaluación y otros estándares de aprendizajes. Los maestros y las maestras ponen de manifiesto el carácter extenso, enciclopédico y repetitivo de los contenidos del currículum básico. Para ellos/as, los contenidos suponen una guía que orienta sus prácticas docentes. Disponen de autonomía pedagógica para decidir cómo enseñar, que da lugar a diferentes metodologías, en función de las necesidades del alumnado, y a propuestas innovadoras en los centros.

Tanto en el CEIP San Walabonso como en el CEIP Tres Carabelas se adopta una metodología basada en el trabajo por proyectos, un planteamiento curricular alternativo al modelo tradicional para desarrollar el currículum. Sin embargo, en el primer caso, la colaboración con las familias y el AMPA es el motor del desarrollo de propuestas innovadoras, mientras que, en el segundo caso, la colaboración con las familias es prácticamente nula.

En Bélgica, el currículum adopta la forma de Competencias Básicas, que expresan lo que el alumnado debe ser capaz de poner en práctica al final de cada uno de los tres ciclos. Suponen un bagaje de conocimientos teóricos y prácticos que inciden de pleno en la transformación de la sociedad. *Les Socles de Compétences* son las referencias que favorecen la autonomía pedagógica. Estas competencias son flexibles, amplias, prácticas y están orientadas a saber utilizar los conocimientos en diferentes contextos.

Los maestros y las maestras belgas disponen de autonomía absoluta para adoptar la metodología y elegir los recursos didácticos más oportunos. La colaboración entre docentes, tanto a nivel interno, dentro del mismo centro, como a nivel externo, con compañeros y compañeras de otras escuelas Freinet, goza de solidez y constituye una de sus señas de identidad. Se reúnen para gestionar proyectos en común, participar en procesos formativos sobre la innovación en la pedagogía de Freinet y compartir experiencias pedagógicas. La participación de las familias en los proyectos dinamiza el desarrollo de estos.

Categoría 1. Currículum Básico

Esta categoría se refiere al Currículum Básico, el primer nivel de concreción curricular. Incluye las opiniones vertidas por los maestros y las maestras sobre los contenidos prescritos por la Administración, la importancia que otorgan a los mismos, así como el significado que tienen en sus prácticas docentes. También se explica la influencia de la Instrucción 12/2019 en la autonomía escolar.

El currículum, en tanto que una *construcción cultural especial*, es la selección, la organización y la enseñanza de determinados contenidos. Establece un orden mediante la regulación del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, aquello que hay que aprender (Gimeno, 2010). Las decisiones en torno al currículum básico tienen distintas connotaciones. Es necesario plantearse qué cultura debe seleccionarse y transmitirse, lo cual es una decisión moral, ideológica y social. Otra cuestión es el tipo de conocimiento que se considera valioso para la educación (Clemente, 2010).

Los maestros y las maestras aluden al carácter extenso, enciclopédico y vasto de los contenidos del currículum básico.

“Siempre te marcan unos contenidos demasiado extensos y luego, tú te encuentras con las características de los alumnos y te es imposible. Yo, además, no solo en este curso, mi lucha de todos los años es que no llego, que no me da tiempo y muchas veces priorizo algunos contenidos que creo que son más importantes como el saber expresarse” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 3, respuesta 8, pág. 2).

“Hay muchos contenidos que no tienen un uso inmediato, es decir, que no están correctamente contextualizados, que no se pueden aplicar correctamente a nivel cercano del alumnado y, que hay que seleccionar aquellos que son realmente útiles, que tú los puedes llevar a la práctica, que los niños puedan contextualizarlo, puedan opinar, puedan aportar y a partir de ahí, intentar tocar el máximo, pero tampoco con la obsesión de darlo todo” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 8, pág. 2).

Hay opiniones sobre el carácter repetitivo y básico de los contenidos del currículum básico.

“Veo que los contenidos son muy repetitivos año tras año, lo que hoy hemos estado hablando... dentro de Lengua hay muchísimos contenidos, palabras primitivas, palabras derivadas” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 17, pág. 5).

”Con los contenidos, hacerlo de tal manera que fuera secuencial, no lo que está ocurriendo que trabajamos el cuerpo humano en el primer ciclo, en el segundo ciclo, en el tercer ciclo, otra vez, siempre un poquito más amplio, pero vuelta y vuelta, yo lo habría estructurado de otra manera, si estuviera en mis manos, pero no está, el contenido lo haría de otra manera, y lo iría secuenciando por niveles y no vuelta a ver lo mismo, vuelta y vuelta, los huesos eh...un ejemplo, eh, vuelta y vuelta, vamos a secuenciarlo de otra

manera, que los niños vayan viendo otra cosa distinta, porque muchas veces se gasta la monotonía” (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 14, pág. 3).

“Los contenidos son básicos, son bastante básicos, lo único es que también se deja ahora, tal como están puestos los indicadores, a una interpretación más libre, más amplia, y de manera que se puede hacer como hacemos en el colegio, proyectos, y darlo de manera más global y ¿cómo decirte, como tener más libertad para darlo de varias maneras más diferentes” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 4, respuesta 14, pág. 4).

Para algunos maestros y maestras, los contenidos suponen una guía que orienta sus prácticas docentes.

“Es una guía. Bueno, los tengo que trabajar lógicamente, los trabajamos, pero no nos agobiamos en lo de los contenidos porque tenemos el primer ciclo, primero y segundo, lo que no terminamos en este, pues el año que viene cómo se va ampliando lo vamos ajustando, es decir, lo vamos ajustando a nuestra clase” (CEIP San Walabonso, entrevista 6, respuesta 14, pág. 3).

“Los contenidos, para mí lo que son, una referencia. Una referencia que puede guiar tu día a día en el aula, una guía, una referencia; algo en lo que tú puedes agarrarte, entre comillas, para decir, pues voy a trabajar tal, pues voy a hacer tal tarea, pues a crear tal proyecto, pues vamos a profundizar en tal” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 11, pág. 3).

“Es una referencia. Yo sé que los tengo que cumplir, porque a la hora de evaluar tengo que poner su evaluación propiamente dicha, pero es una referencia. Ya te digo que yo los tengo cuando evaluo los tengo en cuenta, pero luego es el día a día, cómo avanzan. De hecho, yo cuando evaluo, no evaluo sólo los contenidos, sino la forma de trabajar, el interés, la motivación” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 3, respuesta 9, pág. 2).

Otros/as maestros/as recalcan la importancia del currículum básico como una guía en su forma de enseñar.

“El contenido, la importancia que tiene, es que cuando tú vas a terminar un ciclo, un nivel, o una parte del curso del trimestre, pues es importante que determinada cosa, el alumno la adquiera, si no la adquiere en un trimestre, pues por lo menos a lo largo de un curso, que la consiga” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 5, respuesta 15, pág. 4).

“Es una guía, más o menos, pero de la cual tú te puedes salir un poco hacia un lado o hacia el otro, pero sí, tiene que haber un currículum, tiene que haber una guía” (CEIP San Walabonso, entrevista 1, respuesta 24, pág. 4).

Estas repuestas se identifican con la concepción de currículum como proceso, definido por Stenhouse (2010) con relación a tres elementos: *“El respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos anteriores”* (p.16).

Algunos/as maestros/as destacan el carácter cambiante del currículum básico:

“El currículum es parte de ese monstruo burocrático e insaciable del que hemos hablado antes. Pero si tú te das cuenta, desde la Ley General de Educación del 70 hasta nuestros días, el currículum solo ha hecho engordar. Ha venido un grupo político, otro a ver, pum... nadie quita, pero todo va aumentando. Todo al currículum. Se convierte en un monstruo” (CEIP San Walabonso, entrevista 7, respuesta 10, pág. 5).

“Nos marean mucho con las leyes y con las normas, que cada dos por tres también cambian. Ahora son criterios, antes eran contenidos, ahora es objetivo, antes... Cambian mucho, y nos hacen volver a cambiar mucho nuestro trabajo” (CEIP Tres Carabelas, Entrevista 12, respuesta 2, pág. 4).

Cabe incluir en esta categoría la Instrucción 12/2019, de 27 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020 en Andalucía. Esta instrucción ejerce una influencia en el horario lectivo y en el ámbito curricular. Establece sesiones de 60 minutos, en lugar de los 45 minutos habituales, y ofrece la posibilidad de que los centros adopten diferentes formas de organizar el horario de cada área. Se pueden combinar sesiones de 30 o de 45 minutos, siempre que no existan más de tres sesiones diarias (p. 4). Se reserva asimismo una hora semanal de libre configuración autonómica, para que los centros la destinen al refuerzo de asignaturas troncales, alguna asignatura de libre configuración u otra propia del centro, por ejemplo, la enseñanza de una segunda lengua extranjera (p. 6).

Algunos/as maestros/a consideran positiva esta Instrucción, pues al disponer de 60 minutos, sus sesiones resultan más fructíferas.

“Pasar a una hora en vez de 45 minutos la verdad es que es más productivo, porque los 45 minutos se te pasan volando” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 6, pág. 5).

“A mí, personalmente, me ha venido bien el cambio de cuarenta y cinco minutos a una hora, porque si yo quiero que mis alumnos participen, practiquen, contribuyan en el aprendizaje, sean capaces de descubrir el aprendizaje necesito calma; es decir, necesito tiempo y que el alumnado también sienta esa calma y ese tiempo” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 12, pág. 3).

“Yo creo que se aprovechan mejor las clases de 60 minutos que las de 45, me gusta más, de hecho, a veces lo comento con Pepa, digo: “Huy, es que me da mucho tiempo a hacer más cosas”, y yo creo que es positivo ese cambio” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 18, pp. 5-6).

Otros/as maestros/as no dan el visto bueno a los cambios introducidos por la Instrucción, porque ha afectado al horario lectivo del centro.

“Esa instrucción afecta gravemente, y no te digo desde el punto de vista negativo, a la organización del centro. Cambia, por ejemplo, los módulos horarios, y eso sí afecta gravemente a la organización escolar y tiene un problema añadido que es el de la autonomía de los centros (...). Actualmente nos hemos quedado con una, y limitada. Pero nos han obligado a los centros de Primaria a hacer módulos de 4 horas enteras, de 60 minutos, y por tanto queda un pico de media hora, que es lo más penoso que he visto en los últimos años que se ha hecho en la educación” (CEIP San Walabonso, Entrevista 7, respuesta 15, pp. 8-9).

“Después está el tema de religión que ahí sí, que ahí... Ahí no estoy de acuerdo para nada que los niños de sexto tengan que dar dos horas de religión, en vez de aprovecharlas en otro lado, yo personalmente pienso que cada uno, a nuestros hijos, le demos la religión en nuestras casas” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 6, pág. 6).

Con respecto a la asignatura de libre configuración autonómica, la mayoría de los maestros/as afirman que se destina al refuerzo de las asignaturas troncales, esto es, Lengua Castellana y Matemáticas, una minoría la destina al área de Naturales y Sociales.

“Esa hora de libre configuración se la hemos dado a Lengua o a Matemáticas, cuando hemos hecho” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 19, pág. 6).

“Sí, nosotros esa hora de libre configuración la hemos dedicado a Naturales y Sociales. Teníamos, según las instrucciones, tres horas para repartir entre Naturales y Sociales, entonces pues la verdad lo veíamos un poco insuficiente. Porque mi ciclo Naturales lo da un profesor y Sociales lo da otro, con lo cual creíamos más conveniente

esa hora, pues pasarla para que un profesor tuviera dos de Naturales y el otro, dos de Sociales” (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 23, pág. 5).

La Instrucción 12/2019 ha introducido cambios en las asignaturas. En Lengua Castellana y Literatura, se dedican 30 minutos semanales al Debate y la Oratoria. En Matemáticas, se consagran 30 minutos a Habilidades de Cálculo en el primer ciclo, otros 30 minutos, a la Resolución de Problemas, en el segundo ciclo, y otros 30 minutos, a la Robótica, en el tercer ciclo. Las opiniones de los maestros y las maestras con respecto a las asignaturas son positivas: *“Con respecto a la Robótica, es que es eso. Hay que acercarse al mundo actual. La escuela no puede ser algo ajeno a lo que está ocurriendo en el mundo. Cuantos más conocimientos tengan los alumnos de todo, tanto de lo bueno como de lo malo, de lo que rodea a la sociedad actual, es perfecto” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 13, pág. 3).*

“Se utilizan tanto la expresión oral como la escrita, y sobre todo en la oratoria también lo trabajamos mucho. Incluso hacemos exámenes de un minuto, y ellos tienen que hablar durante un minuto con unos ciertos ítems, tienen que seguir ciertas pautas, nosotros se las decimos, los preparamos, pero eso en las asambleas les hacemos participes, para hablar, o cuando hacen un proyecto, tienen que presentarlo a los demás compañeros” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 4, respuesta 19, pág. 6).

“Al final, lo que vale es que el niño, cuando salga de aquí, que sepa hacer una operación de sumar, restar, multiplicar y dividir, eso está muy bien, pero si le damos 20 euros, lo mandamos al supermercado, le ponemos una lista de lo que tiene que comprar y resulta que, a la hora de pagar, no sabe ni lo que lleva ni lo que le van a dar, no hemos hecho nada” (CEIP San Walabonso, entrevista 5, respuesta 6, pág. 5)

“Pues me parece fundamental la resolución de problemas, porque es muy importante que el alumno entienda situaciones problemáticas y resolverlas, pero más desde lo cotidiano. Mira esa es una de las cosas, que te viene, la resolución de problemas, perfecto, muy bien” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 5, respuesta 20, pág. 5).

La directora del CEIP Tres Carabelas se muestra partidaria de la oratoria, pero deja entrever que, en la práctica, la realidad del contexto sociocultural condiciona el enfoque de la asignatura.

“El tema de la oratoria, es decir, toda esa cosa queda muy bonita en papel, pero después ves como lo llevas a la práctica, por ejemplo, nosotros intentamos que los niños tengan una expresión oral, porque es fundamental, entonces, lo trabajamos, no oratoria como el que va a hacer un discurso. Nuestros niños tienen que sembrar mucho para después hacer un discurso coherente” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 6, pág. 5).

Categoría 2. Documentos

Esta categoría versa sobre los documentos oficiales que regulan el funcionamiento de los centros en Bélgica y en España. En Bélgica, la autonomía pedagógica se gestiona a través de diferentes niveles, representados, a su vez, por documentos oficiales. Procede partir de los dos primeros, *le Décret Missions* de 24 de julio de 1997, que define el currículum o “*programme d’études*” como “el referente de las situaciones de aprendizaje, contenidos y orientaciones metodológicas que cada Poder Organizador define a fin de que el alumnado alcance las competencias del Gobierno”, y *les Socles de Compétences*, un documento redactado por la Federación Wallonie-Bruxelles, en el que constan las competencias clave que el alumnado de Educación Primaria debe adquirir en nueve áreas: Francés, Formación Matemática, Iniciación a las Ciencias, Lenguas Modernas, Educación Física, Educación para la Tecnología, Educación Artística, Formación Histórica y Geográfica, Formación en la Vida Social y Económica (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019a). Estas competencias están orientadas a la formación completa de los alumnos/as, en tanto que futuros/as ciudadanos/as, para que adquieran una base de conocimientos, los apliquen a situaciones de la vida cotidiana y resuelvan problemas de manera eficaz (*savoir faire*). Las competencias básicas son entendidas como un bagaje de conocimientos teóricos y prácticos que inciden en la transformación de la sociedad. Estas dos referencias, *le Décret Missions* y *les Socles de Compétences*, constituyen los ejes sobre los que pivota la gestión de la autonomía pedagógica en Bélgica. La Federación Wallonie Bruxelles transfiere estas competencias a los Poderes Organizadores (les pouvoirs organisateurs), que organizan las diferentes redes escolares en las ciudades de la zona valona a través de tres documentos (Fédération de la Communauté Française, 2019):

-*Le Projet Éducatif*. El Poder Organizador define los valores que las redes de centros desean inculcar en el alumnado.

-*Le Projet Pédagogique*. El Poder Organizador propone a las redes de centros los objetivos y opciones metodológicas, adecuados a los valores del Proyecto Educativo.

-*Le Projet d'Établissement*. Cada centro de la red establece sus propios objetivos, su metodología y las prioridades educativas en función de las características del alumnado, las aspiraciones de las familias y los entornos socioeconómico, cultural y geográfico en que se hallan.

Todas las escuelas Freinet de Lieja comparten la filosofía del pedagogo francés en *le Projet d'Établissement* y, en la actualidad, se encuentran inmersas en el diseño de un nuevo documento, que verá la luz el próximo mes de septiembre de 2020. Nosotros, que hemos tenido acceso al borrador, constatamos que la autonomía escolar e individual del alumnado forman parte de sus prioridades:

“Este Proyecto Pedagógico es el fruto del trabajo colectivo de los equipos educativos de las escuelas “Célestin Freinet”. Se trata de situar la pedagogía Freinet en torno a dos dimensiones principales: filosófica y pedagógica”. Tiende a promover los valores de base y las perspectivas de la pedagogía Freinet: la cooperación, la autonomía, la solidaridad y el espíritu crítico” (Projet d'Établissement, pág. 3).

Cuando les preguntamos a los/as maestros/as sobre el nuevo *Projet d'Établissement*, hacen hincapié en que ha sido una tarea colaborativa, basada en la participación y el consenso democrático entre todos los maestros de la red de escuelas Freinet:

“Estamos haciendo el proyecto. Así es cómo sabremos implementar la entrevista, cómo implementar el texto libre. Yo creo que es bueno tener un documentos donde sepamos como hacer la entrevista” (École Belleflamme, entrevista 6, respuesta 100, pág. 19).

“Ahora todas las escuelas compartimos el mismo lenguaje. Encuentro que es una ventaja que nos vincula y nos proporciona seguridad. Ahora todos hacemos el texto libre” (École Beau Mur, entrevista 6, respuesta 15, pág. 3).

Fullan (2018) afirma que la colaboración profesional es la fuente de la mejora de la enseñanza, en la medida en que los/las maestros/as son un conjunto de profesionales que pueden transformar la educación si hacen uso de su autonomía.

“Hay prácticas que se dan: los textos libres, la investigación matemática, el consejo de clase. Todos estamos haciendo lo mismo, pero lo que está sucediendo en cada clase, cada uno puede hacerlo un poco a su manera. Las herramientas no son las mismas. La organización no es la misma en todas las clases. A veces es una vez a la semana, dos veces a la semana, a veces son 20 minutos o una hora. Cada maestro puede organizar su semana como quiera” (École Naniot, entrevista 4, respuesta 53, pág. 13).

En la zona valona de Bélgica, los docentes gozan de autonomía metodológica, aunque el contenido de las optativas recaiga en la Comunidad Francesa (OECD, 2014b):

“Todas las escuelas de la Comunidad Francesa tienen el mismo programa y luego, a nivel comunal y provincial, hay algún tipo de programa que no está realmente orientado a objetivos, sino que se basa en competencias. Y aquí (en el centro) somos nosotros quienes debemos adaptar la metodología a las asignaturas que debemos enseñar” (École Laveu, entrevista 5, respuesta 14, pág. 3).

Schostak y Goodson (2019) sostienen que la toma de decisiones y la acción en educación es posible si cada profesional expresa sus opiniones y estas son tenidas en cuenta.

“Desde que ella (Anita, la representante del Poder Organizador) está aquí, hacemos reuniones con los directores de las escuelas Freinet. En un momento dado, discutimos nuestro Proyecto de Establecimiento, y no entendíamos lo que estábamos haciendo. Y

entonces, pensamos juntos, nos dijimos a nosotros mismos: Bueno, vamos a crear uno, vamos a proponerselo a los maestros. Ahora estamos en este proceso de construcción, nos hacemos preguntas, resolvemos dudas, discutimos juntos y, luego, siempre informamos al equipo” (École Belleflamme, entrevista 1, respuesta 32, pág. 10).

“El equipo educativo del centro y yo (la directora) decidimos sobre el Proyecto Educativo. Consultamos a los padres (la asociación). Es necesario que sea aceptado por el Poder Organizador de las escuelas Freinet” (École Naniot, entrevista 1, Respuesta 12, pág. 4).

En España, los centros cuentan con *el Plan de Centro*, un documento público, plurianual, diseñado por el equipo directivo y aprobado por el Consejo Escolar, que expresa la propuesta de una comunidad educativa, tomando como referencia los decretos del Estado o de la Comunidad Autónoma, así como la realidad en que vive. Tres son los documentos que forman el Plan de Centro: el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión. Estos documentos abordan la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión (Decreto 328/2010; Moreno, 2013).

En cuanto al Plan de Centro del CEIP Tres Carabelas, establece tres criterios para mejorar el éxito escolar del alumnado. El primero alude a la asignación de enseñanzas, subrayando que *“en función de las necesidades organizativas del centro, se podrá tener en cuenta las habilitaciones que tenga cada maestra/o con destino en el centro”* (p. 291). Este criterio encuentra su justificación en el hecho de que el centro cuenta con 43 alumnos/as, algunos/as de ellos/as son absentistas y viven situaciones problemáticas en sus hogares. La importancia de la educación emocional, el refuerzo de la Lengua y las Matemáticas se antojan necesarias en el horario escolar. La Instrucción 12/2019, de 27 de junio, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros

que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020, reserva una hora a la semana en cada curso académico para que los centros, en el ejercicio de su autonomía, la destinen al *“refuerzo o la profundización de troncales, o alguna otra asignatura de libre configuración, como pueden ser las áreas de diseño propio del centro”* (p. 6).

“Tenemos un horario que se destina a Lengua. Es lo que nosotros realmente hacemos, todo lo que sea hablar, escuchar, en Lengua, por supuesto. Pero, además, la destinamos a la sesión de educación emocional, que es fundamental en todo sitio, y más en nuestro colegio” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 7, pág. 6).

El segundo criterio hace referencia a la asignación del profesorado a las tutorías, que prestan especial atención al primer ciclo de Educación Primaria, en el que se inicia el aprendizaje de la lectura y las matemáticas.

“El primer ciclo, por ser fundamental en el asentamiento de los aprendizajes, se le asignará a un miembro del equipo educativo con experiencia en el centro” (p. 292).

“Se procurará que impartan clases a un grupo de alumnos el menor número de profesores posibles, criterio de especial aplicación en el primer ciclo de Educación Primaria” (p. 292).

El tercer criterio se refiere a la configuración del horario para mejorar la atención del alumnado. Se enseñan las áreas de Lengua y Matemáticas a primeras horas de la mañana, cuando el rendimiento y la atención del alumnado son mayores.

“Priorizaremos y ubicaremos las áreas instrumentales (Lenguaje y Matemáticas) en las primeras horas, antes del recreo, dejando para los periodos de fin de jornada las áreas de experiencia, manipulación, plástica, música, religión, atención educativa, educación física... en la medida de lo posible” (p. 294).

Cada maestro/a es responsable del refuerzo pedagógico con aquellos/as alumnos/as de su ciclo que tengan dificultades en las áreas mencionadas.

En lo tocante al CEIP San Walabonso de Niebla, de dos líneas, diseñan su horario teniendo en cuenta las sesiones en que se trabajan por proyectos:

“En los momentos en los que se trabaje por proyectos o por tareas, serán estos los que definan el horario, teniendo en cuenta que cada proyecto de trabajo o cada tarea integrada puede tener unas necesidades específicas en cuanto a la organización y distribución del tiempo escolar” (Plan de Centro del CEIP San Walabonso, p. 199).

Cabe destacar que las primeras experiencias del centro con el trabajo por proyectos se remontan al año 1996, cuando un grupo de maestros y maestras llevaron a cabo un proyecto sobre “El Quijote”.

“Desde el año 96 para acá nosotros nos los planteamos. Compañeros que ya no están en el centro crearon su semillita. Y así fue captando a nuevos compañeros, desde el año 96 empezamos a hacer proyectos. El primero fue “El Quijote en Niebla”. Tres o cuatro años después, hicimos la Niebla musulmana, después nos metimos en un programa que se llamaba “Tengo una empresa” (CEIP San Walabonso, entrevista 5, respuesta 1, pág. 1).

La autonomía organizativa del CEIP San Walabonso se concreta en la realización de agrupamientos flexibles. Existe un maestro especialista dentro del aula que presta apoyo al alumnado que tiene dificultades en Lengua y Matemáticas.

“Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos, en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas” (Plan de Centro del CEIP San Walabonso, p. 152).

De ahí que sea habitual ver a dos maestros/as por aula en el centro, el/la tutor/a del grupo y el maestro especialista, que brinda apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje dentro del aula, garantizando la inclusión escolar y social del alumnado.

“La atención al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo se realizará, ordinariamente, dentro de su propio grupo. Cuando dicha atención requiera un tiempo o espacio diferente, se hará sin que suponga discriminación o exclusión de dicho alumnado” (Plan de Centro del CEIP San Walabonso, p.151).

Con respecto a la autonomía curricular, el Plan de Centro contempla cuatro tipos de programas (pp. 152-154): el programa de refuerzo de áreas instrumentales (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera), el programa para la recuperación de aprendizajes no adquiridos (destinado al alumnado que ha promocionado sin haber superado todas las materias), los planes específicos personalizados (incluyen un programa de refuerzo de áreas instrumentales y actividades programadas para realizar un seguimiento personalizado) y los programas de adaptación curricular (dirigidos al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo).

En el CEIP San Walabonso, el marco normativo es una guía que orienta la práctica docente, concediendo importancia a los temas de candente actualidad y relacionados con la comunidad, cuando se diseña y desarrolla el currículum.

“Las clases tienen que atender a un marco normativo, al diseño curricular que nos manda la ley. Pero te decía lo que se llama improvisación, ajustándome lo más posible al marco normativo, trabajar también por el contexto de las áreas con las que trabajo. Trabajar los problemas, primero, lo que más les preocupan a los críos, y segundo, los problemas que sean de más rabiosa actualidad.” (CEIP San Walabonso, entrevista 7, respuesta 5, pp. 1-2).

Categoría 3. Autonomía pedagógica

Esta categoría trata sobre la autonomía pedagógica de la que disponen los maestros y las maestras de Educación Primaria para decidir qué enseñar (contenidos) y cómo enseñar (metodología) con respecto a lo establecido en el Currículum Básico.

En cuanto a la autonomía pedagógica en la comunidad francófona de Bélgica, los equipos docentes son libres para elegir los recursos didácticos y las metodologías que consideren más oportunos para sus alumnos. Uno de los requisitos es que cada uno de los alumnos llegue a alcanzar las competencias establecidas en el currículum (Geyer, 2009).

Los maestros y las maestras que han participado en el estudio han afirmado que el currículum belga, abierto, está expresado en forma de competencias flexibles, orientadas a saber aplicar los conocimientos adquiridos.

“Tengo mucha libertad, porque el currículum es abierto. Tengo mucha libertad. El único requisito es adaptar el programa al nivel de los niños” (École Belleflamme, entrevista 5, respuesta 9, pág. 4).

“Tenemos establecidos los grandes objetivos, saber hacer esto y esto. Después, lo hacemos cómo nosotros queremos. En realidad, somos libres de elegir un manual o no”. (École Naniot, entrevista 2, respuesta 8, pág. 5).

Las competencias básicas, descritas en un documento de cien páginas, son los referentes esenciales que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los maestros y las maestras cuentan con autonomía didáctica y, en menor medida, curricular, sobre el modo en que se abordan tales competencias básicas.

“Yo tengo total autonomía. Tenemos que alcanzar las competencias, relacionadas con saber, saber hacer y saber ser. Tres cosas. Todas las competencias se trabajan al mismo tiempo” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 5, pág. 2).

“En Bélgica, tiene sentido. En Valonia, partimos de objetivos amplios, relacionados con el saber hacer esto y esto. Somos libres. En Francia, tienen una línea de acción bastante rígida. Es muy centralizado. El profesor no tiene mucha libertad educativa. Entonces, sigue un camino bien definido. Aquí en Bélgica, es realmente muy abierto” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 8, pág. 5)

“De hecho, a nivel de autonomía educativa, podemos hacer lo que queramos, siempre que aprendamos a hacerlo. En el camino a seguir, somos libres de tomar el camino que queramos, siempre y cuando todos los niños de la Comunidad Francesa alcancen las competencias” (École Naniot, entrevista 4, respuesta 7, pág. 2).

Las escuelas son sistemas complejos en los que los estudiantes, los profesores, los directores, el personal educativo y las familias forman parte de una misma dinámica (Salokangas y Ainscow, 2018). Los colegios basados en la pedagogía freinetiana representan un buen ejemplo de escuelas como “organizaciones que aprenden”, con normas propias y autónomas, centradas en una educación de calidad, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y el principio de inclusión. El concepto “organización que aprende” o *learning organization*, acuñado por Senge (2010), alude a aquellas organizaciones en las que los miembros amplían continuamente sus capacidades, se nutren los pensamientos de unos y otros, y aprenden juntos a fin de alcanzar objetivos comunes.

Los maestros y las maestras parten de las ideas previas del alumnado, del bagaje cultural de cada uno/a de los/las niños/as, y abordan las competencias de manera flexible,

adaptandolas a sus características. Ellos y ellas son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Somos bastante libres con respecto a la idea principal de que "el niño debe ser actor y autor de su aprendizaje". Ese no es el maestro que hace un curso ex cathedra explicando el resto. Sobre el funcionamiento real, somos bastante libres” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 11, pág. 4).

“En general, partimos de algo que proviene de los niños, la lectura, la escritura, las Matemáticas, la Geografía. Por ejemplo: en Francés, los estudiantes escriben textos, componen oraciones, aprendemos a leer, y luego, seleccionamos el texto de un niño. Una vez seleccionado el texto, trabajamos a continuación, analizamos el texto, buscamos elementos, etc. En Matemáticas, es lo mismo, partimos de creaciones matemáticas, seleccionamos una y separamos los elementos en los que trabajaremos” (École Naniot, entrevista 5, respuesta 4, pág. 1).

Los maestros y las maestras adaptan las técnicas Freinet a las necesidades educativas del alumnado.

“Comenzamos con las contribuciones de los niños, en particular, a nivel de mantenimiento, a nivel de proyecto, bueno. Eso depende un poco de la vida de la clase, de lo que se presente. Hay muchos niños que vienen espontáneamente con nociones, ya sean entrevistas, en el momento de las presentaciones. Después, el maestro también tiene un momento para preguntar ciertas cosas” (École Belleflamme, entrevista 3, respuesta 6, pág. 2).

Encontramos un colectivo docente que se involucra en un proceso didáctico y curricular, definido por la flexibilidad, con el fin de adecuarse a las características del alumnado, el contexto y sus posibilidades. El alumnado es el referente que orienta las decisiones curriculares y metodológicas, no el contenido previamente establecido.

En términos generales, los maestros y las maestras afirman que disponen de autonomía pedagógica para decidir cómo enseñar. Recalcan que tienen los objetivos del currículum básico y la filosofía del centro como referentes.

“Un margen amplio. Amplio. Aquí, a ver, todo centro tiene una línea, una línea de trabajo, pero en este centro, tú te puedes salir de la línea, incluso es enriquecedor porque uno va a dar algo de una forma, el otro lo va a dar de otra, al final tú vas a aprender del que lo hace de otra forma y el otro de ti y todo es enriquecedor, y eso es bueno, es hasta bueno, no todo el mundo haciendo lo mismo y de la misma manera, eso sería muy... Aquí, en ese aspecto, aquí hay gente que trabaja de una forma y otros de otra, todo es válido” (CEIP San Walabonso, entrevista 1, respuesta 27, pág. 5).

“Sabemos que tenemos que cumplir los objetivos que nos dictan. Pero luego, tú los puedes adaptar según como veas. Yo sé que, a lo mejor, bueno por ahora estoy contenta, de la adquisición de lectoescritura de los de primero, pero ahí a lo mejor hay otros centros que van más rápido y en la primera evaluación los niños están leyendo todas las letras” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 3, respuesta 23, pág.6).

“Aquí en este centro, el cien por cien. Desde el primer día que yo, llevo ocho años, el primer día que yo llegué a este colegio, autonomía cien por cien para tú llevar a cabo tus proyectos, para tú trabajar de la forma que te gusta, siempre partiendo de lo que tiene evaluación, de un esqueleto que el centro más o menos establece, pero después libertad para tú llevar a cabo tu día a día, tu programación, tus actividades, tus tareas, puedes contar con el resto de clases” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, repuesta 20, pág. 5).

En cuanto a la autonomía pedagógica, los maestros y las maestras afirman que cuentan con autonomía sobre la metodología, cómo enseñar. Esta autonomía da lugar a diferentes metodologías, en función de las necesidades del alumnado, y a propuestas innovadoras en los centros.

“El qué enseñar viene dictaminado por los criterios de evaluación, nos tenemos que fijar, el cómo enseñarlos me da autonomía para hacerlo como nosotros creemos que los niños lo van a aprender de manera muy vivencial, muy manipulativa, entonces ese es el margen, el cómo hacerlo, yo no me ciño a lo que viene en el libro, el libro es un instrumento más dentro de la clase” (CEIP San Walabonso, entrevista 6, respuesta 19, pág. 5).

“El equipo directivo al respecto nos da bastante autonomía, pero mi autonomía es la de mi compañera, también te he dicho, es algo que las dos tenemos que hablar y ponernos de acuerdo, entonces sí es verdad que tenemos autonomía para decidir pues esta actividad la vamos a hacer de esta manera, vamos a hacer esta en grupo, vamos a poner esta actividad, pero siempre conjuntamente” (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 24, pág. 5).

“El proyecto de innovación consiste en dar clases de esta forma, de tal manera que podamos elegir nosotros. Normalmente, estamos haciendo uno o dos proyectos por trimestre, depende del trimestre y lo largo que sea, normalmente lo solemos alternar, uno de Naturales y otro de Sociales. Miramos todos los indicadores que tiene la ley por ciclos, vemos qué tema puede ser mejor para abarcar todos los niveles y cada ciclo, eligiendo el proyecto, los de su nivel, según los indicadores (CEIP Tres Carabelas, entrevista 4, respuesta 23, pp. 7-8).

Tanto el CEIP Tres Carabelas como el CEIP San Walabonso adoptan una metodología basada en el trabajo por proyectos, un planteamiento curricular alternativo al modelo tradicional para desarrollar el currículum. El proyecto se articula en torno a un tema pertinente, relevante y significativo para el alumnado, que da lugar a preguntas, a las que se ofrecen respuestas mediante la investigación, la búsqueda de diferentes fuentes y la reflexión crítica (Pozuelos, 2007).

En el CEIP Tres Carabelas, la iniciativa surgió en 2012, a raíz de la propuesta personal de la directora, que ya conocía las posibilidades pedagógicas del trabajo por proyectos.

“Soy maestra de Infantil. Entonces, ya en Infantil trabajaba por proyectos, yo conocía a través de cursos y de bibliografía cómo se trabaja por proyectos. Vi la importancia que tiene, lo que los niños aprenden, las posibilidades que te da, lo satisfactorio que es, lo divertido. Cuando ya cogí la dirección, lo primero que hice fue decir: Bueno, ¿y si todo el mundo trabajamos un proyecto? Trabajamos un proyecto por año, después empezamos uno cada trimestre, hasta que enganchamos a la gente y decidimos trabajar todo por proyectos” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 3, pp. 2-3).

En el CEIP San Walabonso, la idea surgió en el año 1996, por parte del equipo directivo, que lo propuso al resto de maestros/as. Entonces, ya existía un liderazgo compartido, que favorece la respuesta ante los desafíos contextuales, en un clima de confianza y apoyo mutuo (Stoll y Temperley, 2009).

“Desde el año 96 para acá, nosotros nos planteamos, compañeros que ya no están en el centro, pero que crearon su semillita. Aquello fue captando a nuevos compañeros. Desde el año 96 empezamos a hacer proyectos, que uno fue el primero, El Quijote en Niebla, tres o cuatro años después, hicimos la Niebla musulmana. En aquel momento fue el equipo directivo, pero había compañeros y compañeras que hacían funciones propias del equipo directivo. El liderazgo era compartido, no era el director el líder de esto” (CEIP San Walabonso, entrevista 5, respuesta 1, pág.1).

Con respecto a las ventajas de trabajar por proyectos, los maestros y las maestras aseguran que permite abordar problemas de la vida cotidiana, cercanos a la realidad del alumnado, y estimular su reflexión crítica como futuros/as ciudadanos/as.

“Es mucho más enriquecedora esta manera de trabajar con los niños para ellos, sobre todo para ellos y más satisfactoria para ti, por supuesto. Está mucho más centrada en la vida, en los problemas de la vida, en los problemas, como te digo, que es de donde tiene que partir un verdadero proyecto, de un interrogante, de una incógnita, de una preocupación del alumnado” (CEIP San Walabonso, entrevista 7, respuesta 7, pág. 3).

“Hemos hecho una tabla tanto de un ciclo, o sea, de los tres ciclos, cuáles son los indicadores, los criterios, lo que tiene que saber un niño al terminar la etapa, y según eso, pues entonces ya buscamos qué temática podemos encajar” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 35, pág. 10).

En el CEIP San Walabonso, el equipo docente lleva a cabo un proyecto titulado *“Guías Turísticos de Niebla”*, a fin de que el alumnado conozca la riqueza cultural, histórica y artística del pueblo.

“En ese proyecto, lo que pretendemos es preparar a nuestro alumnado a ser futuros guías turísticos, aprovechando, claro está, nuestro patrimonio artístico cultural que tenemos aquí, histórico, y una forma de trabajar lo que, hombre, yo creo que el niño tiene que conocer el contexto, entonces no veo lógico que estemos dando Historia y el niño no conozca la historia de su pueblo, que es donde vive. Entonces, este proyecto es ideal para eso, a partir de ahí trabajamos todas las áreas” (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 26, pp.5-6).

Categoría 4. Adaptación del currículum

Esta categoría trata sobre el modo en que los maestros y las maestras adaptan el currículum a las características del contexto sociocultural y a las necesidades del alumnado.

En las escuelas freinetianas, el proceso de enseñanza seguido tiene en el enfoque comunitario uno de sus descriptores más relevantes. Vemos como la educación, en estas escuelas, es un compromiso compartido en el que todos sus sectores colaboran y se comprometen (el profesorado, la familia, el alumnado, la comunidad y los profesionales externos al centro).

El Claustro hace uso de su autonomía pedagógica para contextualizar, adaptar el currículum a la realidad concreta de cada centro, y ofrecer la mejor educación posible al alumnado (Jiménez, 2019).

En el prólogo de *“le Projet d’Établissement”* de las escuelas se deja constancia de que: *“Se parte del principio de la educación inclusiva. Nuestra enseñanza está orientada a la adquisición de aprendizajes para todos los alumnos. Vemos en la escuela un medio eficaz para conseguir la emancipación del alumnado”*(pág. 3).

En la práctica educativa, ellos deciden, diseñan y llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje individualizados (Monarca y Thoilliez, 2017).

Los maestros y las maestras disponen de autonomía para establecer sus propios objetivos, que son amplios y flexibles, a partir de las competencias.

“A partir de las ideas previas del alumnado, somos nosotros quienes establecemos los objetivos, tomando como base las competencias” (École Naniot, entrevista 3, respuesta 8, pág. 2)

El currículum que se pone en práctica en las escuelas freinetianas se centra en quienes aprenden (el alumnado), en su experiencia (bagaje y conocimientos previos), a fin de enriquecerla, estimular su curiosidad y promover el aprendizaje significativo (Gimeno, 2012).

“Partimos de las competencias, relacionadas con saber, saber ser y saber hacer. Tres cosas. Básicamente, todas se trabajan a la vez. Los niños investigan sobre diferentes textos, y esto hace emerger otros objetivos, otros asuntos importantes” (École Naniot, entrevista 5, respuesta 2, pág. 2).

“Aquí hacemos una gran actividad de Historia, denominada "auto-socioconstructivismo". Hay tres grandes columnas: en una, los niños escriben aquello de lo que están seguros, en otra, lo que les gustaría saber, y en otra, lo que creo que sé y quiero confirmar. Y en las tres columnas, los niños hacen preguntas. Lo hicimos las tres clases del tercer ciclo (5º-6º de Primaria). Luego, los niños investigaron en Internet, recibieron documentación y otras fuentes. Los niños construyeron una base de datos con todos los recursos para responder a las preguntas” (École Laveu, entrevista 6, respuesta 16, pág. 6).

Los docentes diseñan y desarrollan el currículum para que el alumando adquiera una educación integral, desarrolle su capacidad crítica y ejerza sus derechos como futuros ciudadanos en una ciudadanía activa, crítica y democrática (Torres, 2017).

Los maestros y las maestras de las escuelas freinetianas ponen de relieve que el diseño y el desarrollo del currículum se dirigen a la formación de futuros ciudadanos participativos, con conciencia social y juicio crítico a fin de transformar la sociedad en la que viven.

“Para ser un ciudadano completamente satisfecho, debes aprender todos estos valores de cooperación y solidaridad a nivel escolar, y eso es realmente importante cuando ves

cómo está la sociedad en relación con tantas cosas. Desarrollar en los niños el pensamiento crítico es muy importante. Nuestro papel no es imponer una creencia, sino hacerles entender que otros pueden tener una opinión diferente, pueden pensar de manera diferente” (École Belleflamme, entrevista 1, respuesta 68, pág. 24).

“El currículum engloba lo que es el texto libre, el plan de trabajo, la entrevista. Todas estas actividades hacen que los niños se emancipen, crezcan, puedan ser críticos con el mundo que los rodea. Y estimula sus ganas de aprender, algo que para mí es esencial” (École Beau Mur, entrevista 6, respuesta 25, pág 6).

Las competencias clave suponen una guía para orientar la práctica educativa de los docentes antes que un marco obligatorio a seguir, pues están expresadas de una manera amplia, flexible y práctica.

“Estas son las competencias: ser capaz de hacer algo. Pero lo hacemos naturalmente. Aquí le damos mucho significado a la práctica. Es un documento orientativo, que da un curso de acción, no un procedimiento a seguir. Trabajamos las competencias de una manera natural y fluida”(École Naniot, entrevista 2, respuesta 7, pág. 4).

“Todas las escuelas de la Comunidad Francesa tienen el mismo currículum y luego, a nivel comunal y provincial, hay algún tipo de programa que no está realmente orientado a objetivos, sino que se basa en competencias, con algunos pequeños ejemplos. Y aquí, somos nosotros quienes adaptamos el currículum a los niños” (École Laveu, entrevista 5, Respuesta 14, pág. 3).

El currículum es un entramado cultural al servicio de la formación integral del alumnado, mirando hacia su futura inserción en una sociedad democrática y participativa. Frente al listado convencional de contenidos, en estas escuelas se aborda una red de conocimientos y competencias relevantes. Consideramos que la educación es una manera

de abordar la realidad y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los principios tradicionales conciben al alumnado como un sujeto pasivo, que ha de memorizar y reproducir el contenido transmitido por el profesor, mientras que, en estas escuelas, el alumnado es el protagonista del aprendizaje y desempeña un papel activo y creativo al poner en práctica las competencias básicas, valiéndose de las técnicas Freinet.

En los centros educativos españoles, el currículum se adapta a las necesidades del alumnado. Si bien los maestros y las maestras cuentan con una programación flexible sobre los contenidos, luego los adaptan para atender a la diversidad del alumnado.

“Hay días que le dedico más tiempo a una cosa, a una tarea, y días que le dedico más tiempo a otra. Y muchas veces ya digo, muchas veces lo que tengo escrito, lo que tengo pensado hacer durante esta mañana se me desmonta, no lo llevo a la práctica todo o incluso hago más de lo que tenía pensado, es que... no es fácil, no es fácil. Es lo que te decía antes. La programación está para no cumplirla; cuando trabajas con niños esto pasa, esto ocurre muy a menudo. Por lo menos a mí, a mí personalmente me ocurre muy a menudo. No pasa nada, se rompe y mañana se programa, se vuelve otra vez a programar, no pasa nada” (CEIP San Walabonso, entrevista 1, respuesta 20, pág. 3).

“Yo lo adapto (el currículum) a ellos, no es que me ponga a hacer una nueva programación cambiando yo los contenidos ni nada de eso, yo el contenido lo cojo, pero luego, a la hora de trabajar, lo plasmo en mi planificación trimestral, que es un documento nuestro del centro, que es una plantilla y ahí es donde yo modifico, allí es donde yo pongo lo que yo considere según el alumnado que tengo” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 2, respuesta 16, pág. 8).

“En la clase de primer curso, la maestra está enseñando las decenas con el Método ABN. Hay un grupo de cuatro niños con dificultades de aprendizaje en el centro de la

clase. El maestro de apoyo revisa sus tareas, los ayuda a hacer las sumas con el Método ABN” (CEIP San Walabonso, Observación 6).

Los maestros y las maestras aprovechan las características del contexto sociocultural en que se encuentran para incorporarlo al currículum, conectando los nuevos conocimientos con aspectos históricos, sociales y culturales del municipio.

“Pues sí, lo adaptas cuando estás trabajando un tema. Yo, por ejemplo, ahora que estoy con los relieves, con las formas de los relieves, lo he adaptado. Hemos sacado imágenes de Niebla, del pueblo, las comentamos. Todo lo que trabajo en Sociales, si lo puedo adaptar a las características del pueblo, pues lo adapto. En cuanto al centro, yo también lo adapto en otras áreas, voy poniéndolo, por ejemplo, en la resolución de problemas” (CEIP San Walabonso, entrevista 3, respuesta 16, pág.5).

“Hoy hemos visto el Dolmen de Soto, de Trigueros, y entonces ellos, en su vida lo habían visto, se han emocionado mucho: “Ay, maestra, y eso era un enterramiento”, digo sí, no le he dado el nombre, les he dicho que es un Dolmen y que está en Trigueros” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 3, respuesta 33, pág. 9).

En cuanto a la metodología, también se adaptan las formas de enseñar a la diversidad, con propuestas innovadoras, actividades artísticas, talleres de creatividad y el uso integrado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el currículum.

“Hay muchísimo material manipulativo que tú puedes usar, y posibilitarte el que tú puedas, en un momento dado, en una clase donde está un taller de Matemáticas, donde tienes diferentes tipos de materiales para trabajar o la deconstrucción del lenguaje, o bueno, a lo mejor no te desplazas hacia ahí, pero a lo mejor puedes usar ese material para llevártelo a la clase, pues ayuda para que el currículum se pueda adaptar mejor al alumno (CEIP Tres Carabelas, entrevista 5, respuesta 12, pág. 3).

Los maestros y las maestras ponen de relieve la necesidad de adaptar el currículum, tanto a las características del contexto sociocultural como a la diversidad del alumnado, para hacerle partícipe de la sociedad en que se va a desarrollar y tratarlos como futuros/as ciudadanos/as.

“Yo creo que para dar clases, abrir un libro, explicar y leer, explicar lo que viene en una página y luego hacer las actividades, yo te confieso que no me hace falta ni estudiar Magisterio, que lo podría hacer hasta mi madre y mi padre, que no han hecho Magisterio. Yo considero eso, entonces, eso lo podría hacer cuando tuviera una expectativa y un apoyo de parte de sus padres, pero aquí, con esta familia desestructurada, estos niños que no están centrados, eso no, es que a mí no me sirve para nada” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 4, respuesta 27, pág. 9).

Una maestra del CEIP San Walabonso explicó que el alumnado de quinto y sexto de Primaria está inmerso en un proyecto de “Miniempresa Educativa”, financiado por la Junta de Andalucía, para fomentar la cultura emprendedora y crear cooperativas escolares.

“Los niños, para formar la empresa, parten de un dinero (ficticio), ellos ponen 5 euros porque son socios, forman su empresa, sus estatutos, eligen a su presidente, secretario, tesorero. Eso se elabora todo en el área de Lengua, pero se relaciona con Matemáticas. ¿Qué hacemos con ese dinero? Pues compramos los materiales que nos hacen falta para los distintos talleres que forman parte del proyecto, taller de mosaico, taller de monedas. Compramos el material con ese dinero, que los socios recuperan al final de curso, porque vamos a tener una ganancia, porque esos productos los vamos a vender, y los vendemos en nuestras representaciones teatrales, las representaciones que realizamos por todo el pueblo, donde vienen a visitarnos otros alumnos, y ahí hay otros talleres, y aparte hay un puesto donde ellos van a vender también estos materiales que

han elaborado, y van a obtener una ganancia (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 26, pág. 6).

El dinero recaudado en esta actividad es destinado a ayudar a asociaciones benéficas. En el CEIP San Walabonso, se llevan a cabo representaciones teatrales con los alumnos y las alumnas de los diferentes cursos para fomentar la educación en valores y el aprendizaje por competencias.

“Es lunes, 2 de diciembre de 2019. En la biblioteca del CEIP San Walabonso de Niebla, los alumnos de 4º de Primaria están ensayando un teatro sobre los artículos de la Constitución Española de 1978, que van a representar ante los compañeros de los demás cursos. El fin de esta actividad es explicar el contenido de los artículos de una manera experiencial. Me llama la atención el diálogo entre un niño y una niña, que representan los papeles de ancianos, cuando abordan el artículo 50, en materia de pensiones, escrito por su tutora. El diálogo con tintes cómicos deja entrever que la pensión es un derecho que se ganan las personas mayores gracias a su esfuerzo, no un privilegio” (Observación 13, pp. 8-9).

“Esta puesta en escena es la antesala de la visita que todo el alumnado del centro realiza el jueves, 5 de diciembre, al Ayuntamiento de Niebla. El alumnado de 6º de Primaria acude a un pleno a fin de formularle preguntas a la alcaldesa, doña Laura Pichardo, sobre dudas e inquietudes, cual ciudadanos/as adultos/as. Las preguntas han girado en torno a diversos aspectos: en qué se invierten los impuestos, propuestas para arreglar el pavimento de algunas zonas de Niebla, dinamizar el ocio juvenil y reducir la contaminación” (Observación 17, pág. 10).

Categoría 5. Colaboración

Esta categoría aborda la colaboración en tres niveles: a nivel externo, con organismos, asociaciones, instituciones y profesionales externos a los centros, a nivel educativo, con otras escuelas, y a nivel interno, con miembros de la comunidad educativa.

La colaboración entre los docentes favorece el desarrollo profesional, supera los límites del individualismo, del aislamiento y de la dependencia a agentes externos para situarse en un escenario en el que se comparten pensamientos, ideas, experiencias y propuestas (Pérez Gómez, 1998). La clave de la autonomía reside en la participación, la capacidad de los profesores para tomar decisiones en un espacio que facilite la cooperación, el diálogo y la deliberación (Vázquez, 2018).

En las cuatro escuela Freinet que forman parte del estudio de casos, han tenido lugar una serie de reuniones en la que se ha dialogado, debatido y deliberado sobre los puntos del nuevo “*Projet d’Établissement*”, común a todas las escuelas, que verá la luz en septiembre de 2020. A continuación, describimos dos observaciones de estas reuniones, una, en l’École Belleflamme y otra, en l’École Laveu.

“Es lunes, 15 de octubre de 2018. En l’École Belleflamme, el equipo docente, formado por cuatro maestros, seis maestras y la directora, asiste a la reunión, presidida por la representante del Poder Organizador, que anota las reflexiones individuales sobre el nuevo proyecto. El maestro del ciclo 1º-2º de Primaria, propone que el texto libre, cuya frecuencia está aún por definir, se realice entre una y tres veces, cada dos semanas, mientras que una compañera del ciclo 3º-4º de Primaria le dice que la frecuencia debería depender del ritmo de la clase. Tras mucho debatir, los maestros votan que, como mínimo, se haga un texto libre libre cada dos semanas” (Jornadas de Formación, observación 2).

“El martes, 20 de noviembre, nos reunimos en l’École Laveu. A la reunión acuden siete maestras del colegio, una maestra en prácticas, tres maestros y la directora. Una de las maestras del ciclo 5-8 se ha ausentado. La maestra del ciclo 5º-6º sugiere que la correspondencia escolar debería realizarse con más frecuencia, entre diferentes tipos de centros, y que debería ahondar en temas relacionados con la vida cotidiana” (Observación 9, École Laveu).

La colaboración entre las familias del alumnado y la escuela es una de las señas de identidad de las escuelas Freinet:

“Tenemos mucha colaboración. La pedagogía de Freinet recalca la importancia de la ecología, el respeto hacia el otro, el cuidado de la naturaleza. Cuando organizamos el mercado navideño, los talleres de bricolaje y de reciclaje, llamamos a los padres” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 63, pág. 21).

La colaboración no solo se produce entre la familia y el centro. También se produce entre los maestros y las maestras de diferentes escuelas Freinet, que se reúnen para gestionar proyectos en común, participar en procesos formativos sobre la innovación en la pedagogía de Freinet y compartir experiencias pedagógicas. Funcionan como comunidades de aprendizaje, pues comparten los mismos valores y establecen prácticas de colaboración, lazos de confianza, buena disposición hacia la reflexión conjunta y el cambio de experiencias (Day, 2019).

“La formación es algo importante. Nos reunimos regularmente con la representante del Poder Organizador, les exponemos nuestras preguntas, en cualquier caso, todos planteamos nuestros problemas y reflexionamos juntos sobre los problemas individuales de una escuela o problemas generales que afectan a todas. Entonces, eso es realmente algo importante” (École Naniot, entrevista 1, respuesta 11, pág. 4).

“Gracias a las jornadas de formación, intercambiamos ideas. Hay otros colegas, otras escuelas que conozco, a quienes conocí en las sesiones de formación, e intercambiamos cosas, porque compartimos los mismos valores (los valores de Freinet). Y es fácil compartir con alguien que trabaja como nosotros y piensa como nosotros. Intercambiamos técnicas y herramientas” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 11, pág. 6).

“Colaboro con escuelas Freinet de aquí. Por ejemplo, con la escuela de Laveu. Son profesores con los que nos llevamos bien y que utilizan las mismas técnicas. Entonces, podemos intercambiar experiencias, cómo uno y otros hacen el texto libre. Una vez tuve un problema. Hay muchas soluciones que ellos (los maestros y las maestras de la escuela Laveu) me ofrecieron. Entonces, hay intercambios que son muy ricos” (École Belleflamme, entrevista 6, respuesta 60, pág. 12).

La cooperación cobra un sentido pedagógico, enriquecedor e innovador cuando, gracias a la correspondencia escolar, los docentes y los alumnos de una escuela escriben cartas y e-mails a los de otras escuelas, compartiendo sus prácticas y los proyectos en que están participando.

“Hay maestros que intercambian cosas porque se conocen, y cómo se reconocen en la misma pedagogía, intercambian prácticas en la correspondencia escolar. Hay otras escuelas Freinet que responden a la correspondencia y luego, los corresponsales van a otra escuela. Y hay intercambios entre maestros y niños” (École Laveu, entrevista 1, respuesta 51, pág. 14).

La colaboración del CEIP San Walabonso con organismos, asociaciones e instituciones externas es un pilar fundamental en el desarrollo de propuestas y experiencias innovadoras.

“El Ayuntamiento colabora con nosotros en muchas cosas de las que le proponemos, muchas actividades, muchas cosillas. Sí, después por ejemplo, con el tema del proyecto de los guías turísticos, ahí pues hemos recibido apoyo externo bastante, empresas incluso de aquí de nos han apoyado económicamente y con material y con cosas con todo lo que hemos necesitado. También porque ya te digo, también el equipo directivo se mueve en ese aspecto y sabe moverse, sabe donde llegar y como llegar” (CEIP San Walabonso, entrevista 1, respuesta 57, pág. 10).

“Aquí colaboran con nosotros y además tenemos convenios de colaboración con la cementera, con la empresa de gas Fertilíquido, con Transonuba, que es una empresa de transportes, con la empresa que explotaba la explotación turística de Niebla, lo teníamos pero ya esa ha dejado de existir y ahora lo tenemos con el Ayuntamiento, con la misma Diputación. Con todas esas instituciones colaboramos para llevar a cabo nuestros proyectos” (CEIP San Walabonso, entrevista 5, respuesta 11, pág. 7).

La participación de los padres y las madres se centra en determinados temas, por ejemplo, el rendimiento académico de sus hijos/as, las actividades extraescolares y la infraestructura del centro (Feito, 2011). La colaboración con las familias y el AMPA es un aspecto esencial en el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en el CEIP San Walabonso, no así en el CEIP Tres Carabelas, donde la participación de los padres y las madres brilla por su ausencia.

“A nivel externo, las familias son muy participativas en el centro. El centro está abierto a la familia, puedes contar con la familia, el AMPA, que funciona muy bien actualmente” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 43, pág.12).

“En términos generales, tú los llamas, y aquí están, se ha informado a los delegados de padres y madres, en el momento que tenemos que organizar cualquier actividad, tú los llamas y vienen ellos mismos con el resto de los padres, tienen su grupo y puedes contar con ellos para cualquier actividad” (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 48, pág. 13).

“La comunicación con la familia no es buena, y hemos intentado por muchos medios atraerlos, hace poquito hemos tenido la Fiesta del Otoño, los invitamos para que pasen un día con nosotros, y siempre la participación son siempre ocho madres, nueve, las mismas” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 40, pág.12).

“Muchas familias que tenemos no tienen ni idea, pues, a ellos les da igual, ocho que ochenta, si trabaja por proyecto o si trabajamos por lo que trabajamos, porque ni lo saben ni se interesan por lo que estamos trabajando, mm, nos hemos encontrado, eh, una pequeña, un pequeño porcentaje de alguna familia que nos ha dicho, es que en este colegio no tienen ni libro, ni nada, entonces no se hace nada” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 12, pág. 9).

La cultura organizativa del CEIP San Walabonso se identifica con una colaboración voluntaria, que no surge por imposición de la Administración, sino que nace del valor que los profesores le otorgan al hecho de trabajar en un mismo proyecto, por resultar entretenido y productivo (Hargreaves, 2005).

“A las 10.30h ha comenzado la celebración de la Fiesta del Otoño. Un total de 16 madres de alumnos de diferentes cursos han acudido al centro, vestidas de castañeras, con dulces y pasteles caseros. Cada alumno/a cogió su plato de plástico y diferentes dulces de las mesas. Las madres les entregaban los dulces a los/las niños/as. Luego, han salido al patio externo del centro, donde una madre y un hijo, que regentan un puesto de castañas, nos han entregado a maestros/as y alumnos/as un cartucho de castañas. Los

niños han disfrutado mucho de la Fiesta del Otoño” (CEIP San Walabonso, observación 10, pág. 6).

Los maestros y las maestras de ambos centros recalcan la importancia de la colaboración a nivel interno, entre compañeros/as, y con miembros de la comunidad educativa, como un factor que favorece la dinámica escolar.

“A nivel interno, el compañerismo que tenemos en el centro. Tú puedes contar con cualquier compañero, le puedes pedir cualquier favor, puedes pedirle ayuda, puedes llegar a crear una actividad con él” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 43, pág. 12).

“Yo creo que todas las ideas que se dicen aquí, van para adelante porque el Claustro es maravilloso, y te voy a decir, los compañeros son estupendos, están dispuestos a todo, todo lo que tú plantees o plantees otra persona, algunas veces lo plantea el equipo directivo, otras veces lo plantea un compañero que viene con una idea, y aquí es muy difícil que venga un compañero que te diga que no, fíjate lo que te digo, la verdad que yo siempre alabo a los compañeros que tengo, porque es que son fantásticos” (Entrevista CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 46, pág. 12).

La colaboración entre maestros/as cobra un significado especial en el CEIP Tres Carabelas, pues es el motor que promueve la gestión del centro y el diseño de proyectos innovadores. La colaboración con las familias es el talón de Aquiles, de modo que la cultura colaborativa desempeña un papel fundamental en la autonomía pedagógica del equipo docente.

“El equipo de maestros que aquí trabaja creo que es un privilegio, y otro motivo por el cual no me decido tampoco a concursar y a irme, porque me siento súper contenta con mis compañeros” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 71, pág. 24).

“Desde que llegamos hasta que se van todos, entonces hay una coordinación exhaustiva con todos, entonces, pues, claro eso facilita mucho, mm, el que tengamos que hacer una actividad y le digamos a los del aula matinal: ¿Oye ustedes colaboráis con nosotros, venís y nos echáis una mano? Vale. El que nosotros queramos hacer esto y que, venga. Hay mucha coordinación, entonces eso es lo que más nos facilita el trabajo, yo siempre lo digo, si no fuera por mi equipo, esto sería imposible” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 18, pág. 14).

“Es viernes, 22 de noviembre de 2019. Me reúno con Pepa, la directora del CEIP Tres Carabelas para participar en una actividad complementaria al Proyecto “La Historia de Huelva”, junto a Candela, una maestra de Educación Infantil que realizó sus prácticas en el centro, cuando era estudiante de Magisterio, y Carmen, otra maestra del centro. Pepa nos ha propuesto organizar un “*Escape Room*”, que consiste en encerrar a un grupo de personas en una habitación, donde han de resolver una serie de pruebas para escapar antes de 60 minutos. Esta iniciativa persigue dos objetivos: uno, poner en práctica los conocimientos adquiridos durante el proyecto y dos, aumentar la participación de los 16 alumnos/as del tercer ciclo de Educación Primaria. Hemos revisado los contenidos que se han abordado en el proyecto: los monumentos principales de Huelva, la huella de los Tartessos en la provincia, la historia de los cabezos y los restos arqueológicos hallados en la ciudad. Entre los cuatro hemos diseñado las pruebas: la primera consistió en un *Kahoot* de cinco preguntas sobre los contenidos (Observación 14, pág. 7). Las iniciales de las respuestas correctas formaron la palabra “Clase”, que indicaba el lugar donde se encontraba la segunda pista. Esta segunda pista ha llevado al alumnado a la biblioteca, donde se ha puesto en marcha el cronómetro de 60 minutos. Algunas pruebas que han resuelto son: encajar las piezas de un rompecabezas sobre Cristóbal Colón, leer un mensaje codificado con letras y números, e identificar el título de cuadros” (Observación 15, pág. 8).

8.5. Dimensión 3. A propósito del Proyecto Educativo de Centro en los estudios de casos.

En España, el Proyecto Educativo de Centro es el documento que define los valores, la filosofía, los principios y el tipo de educación que se desarrollan en cada colegio. Por tanto, difiere de un contexto a otro.

En el CEIP Tres Carabelas, las decisiones se adoptan al principio o al final de curso sobre aquellos aspectos curriculares, susceptibles de modificación y/o mejora. Las propuestas cristalizan en el fomento de la lectoescritura y la dinamización de la biblioteca, dadas las circunstancias de bajo nivel educativo del alumnado. El liderazgo en esta escuela recalca la necesidad de perpetuar la cultura colaborativa entre los docentes.

En el CEIP San Walabonso, las propuestas guardan relación con el área de Sociales y Naturales, teniendo en cuenta la riqueza cultural, artística y natural de Niebla. Existe un liderazgo distribuido en el que la toma de decisiones, la planificación y el desarrollo de propuestas se extienden a todos los miembros del claustro. La alta participación de las familias, la cultura colaborativa y la cooperación con instituciones externas son los principales apoyos de la dirección.

En las escuelas freinetianas, el liderazgo también es compartido. Los directores y las directoras asumen roles de gestores, sus funciones consisten en la gestión del centro antes que la docencia de asignaturas y depositan su confianza en los maestros. Tales escuelas están inmersas en el diseño de un Proyecto Educativo común, que sienta las bases de la pedagogía Freinet. El objetivo es llegar a un consenso sobre *les incontournables*, las técnicas Freinet que encarnan la filosofía del pedagogo y deben utilizarse en todas las escuelas, y la forma en que se ponen en práctica, dejando un margen de autonomía, en función de las necesidades del alumnado. Los principales apoyos de la dirección son la formación proporcionada por el Poder Organizador y la cultura colaborativa del centro.

Categoría 6. Proyecto Educativo de Centro

El artículo 9 del Decreto 97/2015, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en Andalucía, establece que los centros desarrollan y concretan el currículum en su *Proyecto Educativo*, a fin de adaptarlo a las necesidades de su alumnado y a las características del entorno sociocultural (p. 16).

Esta categoría versa sobre tres aspectos: las decisiones que adoptan los maestros y las maestras para adaptar el currículum en el Proyecto Educativo, las propuestas que se realizan en los centros y el diseño del nuevo Proyecto Educativo de la red de escuelas Freinet en Liège (Bélgica).

En el CEIP Tres Carabelas, las decisiones se adoptan al principio o al final de curso sobre aquellos aspectos curriculares, susceptibles de modificación y/o mejora.

“Nos reunimos por ciclos y había aspectos que, bueno, primero, esos aspectos vienen de las propuestas de mejoras que se hacen a final de curso o a principio de curso. Hay unas propuestas de mejoras, nos reunimos por ciclos, esas propuestas de mejora se hablan, se discuten, y después se llevan a un Claustro, y en el Claustro se ven. ¿Qué podemos hacer? ¿Qué podemos modificar? Después de aprueban, según la cantidad, o según lo que sea para sacarla ya con los órganos colegiados. Tenemos escasos órganos colegiados, entonces lo hacemos todos juntos” (Entrevista 6, respuesta 16, pág. 12).

Las propuestas concretas que se han realizado en el CEIP Tres Carabelas es el fomento de la lectoescritura y la dinamización de la biblioteca:

“La lectoescritura o las actividades en la biblioteca, pues esa es una de las propuestas que se hizo, ir a la biblioteca con su horario hecho, cumplir las horas de biblioteca donde

el niño saque libros para leer en casa. Estas son las propuestas de mejora” (Entrevista 3, respuesta 31, pág. 8).

En el CEIP San Walabonso, el equipo directivo se encuentra inmerso en la actualización del Proyecto Educativo. Cada período de 4-5 años, el equipo docente revisa y actualiza el documento, teniendo en cuenta las características del contexto sociocultural.

“Ahora mismo se está actualizando el Proyecto Educativo. Sabiendo además que ya hay un borrador en las puertas, es decir, lo que te comentaba antes de la bola, que hacemos un trabajo y a los tres, cuatro, cinco años, vuelta a empezar” (Entrevista 5, respuesta 14, pág. 8).

Las propuestas que se formulan guardan relación con el área de Sociales y Naturales, teniendo en cuenta la riqueza cultural, artística y natural de Niebla.

“Intentamos adaptarlo lo más posible. Se adaptan los contenidos, pues hay aspectos. (Entrevista 3, respuesta 14, pág. 4). Lo adaptas cuando estamos trabajando un tema. Yo, por ejemplo, ahora que estoy con los relieves, con las formas de los relieves, pues los he adaptado, hemos sacado imágenes de Niebla, del pueblo, pues las comentamos. Eso sí es verdad que siempre se hace, tú intentas... Todo lo que yo trabajo en Sociales, si lo puedo adaptar a las características del pueblo, pues lo adapto (Entrevista 3, respuesta 16, pág. 5).

Con respecto a la adaptación del actual Proyecto Educativo de las escuelas Freinet al contexto sociocultural, los maestros y las maestras parten de un currículum definido por competencias, establecido para todas las escuelas de Bélgica.

“En Bélgica, hay un ciclo de competencias para todos los niveles, por lo tanto, ya sea en las escuelas libres, en las comunales, en las estatales, es común. Luego, hay programas específicos para cada PO (Poder Organizador que gestiona cada tipo de escuela). Todas las escuelas de la Comunidad Francesa tienen el mismo currículum y,

luego, a nivel de los municipios y las provincias, hay un tipo de currículum que no se enfoca en los objetivos, sino en las competencias. Somos nosotros quienes debemos adaptar las asignaturas (para alcanzarlas)” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 14, pp. 3-4).

En el Proyecto Educativo, los objetivos están definidos en forma de competencias, se abordan de manera gradual, desde la etapa de Educación Infantil hasta el final de la Educación Primaria. Los maestros y las maestras los adaptan a la realidad de cada centro, para que el alumnado ponga en práctica los conocimientos adquiridos.

“Trabajamos a continuación, incluso en la escuela, para aprender a ser un maestro/a, a trabajar con eso que tenemos en mente. Sabemos lo que los niños han de saber al final del ciclo: leer, calcular. Conocemos los objetivos que debemos trabajar con ellos. Estas son metas disciplinares. Luego, los objetivos transversales, que se trabajan desde el primer ciclo de Infantil hasta sexto de Primaria. Trabajar en la autonomía, a hablar, la autoconfianza, el trabajo en grupo. Se ha trabajado desde la infancia, ya que las competencias son consistentes y amplias” (École Naniot, entrevista 5, respuesta 5, pág. 25).

Se toman como referencia estos objetivos amplios, relacionados con los contenidos de las pruebas diagnósticas al final del primer y el segundo ciclo.

“Porque, al final de segundo y de cuarto, hay una evaluación externa, realizada en la ciudad de Lieja. Entonces, es un barómetro para ver dónde estamos” (École Beau Mur, entrevista 1, respuesta 17, pág. 3).

En cuanto a las escuelas Freinet, se encuentran en pleno proceso de revisión y diseño de un Proyecto Educativo común, que sienta las bases de la pedagogía Freinet y define el valor pedagógico de las técnicas Freinet.

La directora de l'École Belleflamme expone cuándo surgió esta iniciativa:

“Hace tres años comenzamos a hacer reuniones con los directores Freinet, Anita (la responsable de gestionar las escuelas) y la Inspección, donde reflexionamos sobre las cosas que estaban sucediendo, aquello que no iba, en la formación que podíamos ofrecer a los maestros para enmarcar una colaboración. Debatimos sobre nuestro Proyecto Educativo, entonces reflexionamos juntos y nos dijimos: vamos a crear uno, proponérselo a los maestros. Podemos revisar cosas aquí, preguntas, dificultades que encontramos y podemos discutir junto a los otros directores, tras informar al equipo docente” (École Belleflamme, entrevista 1, respuesta 32, pág. 10).

“Es martes, 6 de noviembre de 2018. 09:00h. Es el primer día que visito l'École Naniot con Anita Ruiz, la gestora de las escuelas Freinet de la Ville de Liège, la responsable de organizar las jornadas de formación sobre el diseño del nuevo Proyecto Educativo y anotar las sugerencias de los/las maestros/as. Asisto a la jornada. Estoy sentado al lado de Fanny, la maestra del tercer ciclo (10-12 años). De acuerdo con el Orden del día, se han revisado los Proyectos Educativos (Projets d'Établissements) de las escuelas Freinet, se han contestado a las dudas de los maestros y las maestras. Anita me ha explicado que, cada 3 años, se revisan los 10 principios establecidos en los Proyectos Educativos de las escuelas, a fin de realizar cambios” (École Naniot, observación 1, pág. 1).

La directora de l'École Laveu sostiene que la participación en el diseño del Proyecto Educativo se realiza de abajo-arriba, a partir de las propuestas de los maestros y las maestras.

“Los docentes, en cualquier caso, ponen en valor las características específicas de cada escuela. Cada maestro tiene el derecho de decir si está de acuerdo o en desacuerdo, qué pone en marcha antes de validarlo, eso es todo. El PO (Pouvoir Organisateur), por

supuesto, y luego, está validado, por la Comunidad Francesa. Lo construimos, es una construcción con los maestros” (École Laveu, entrevista 1, respuesta 23, pág 7).

El director de l'École Beau Mur destaca las ventajas inherentes al nuevo Proyecto Educativo: llegar a un lenguaje común sobre el modo en que las técnicas Freinet se ponen en práctica, dejando un margen de autonomía.

“Creo que es una garantía de seguridad, en el marco en el que trabajamos. Lo que era molesto, antes de la formación, es que cada escuela lo interpretaba a su manera, elegía un poco lo que le gustaba, no aplicaba lo que no le gustaba. Entonces, todavía teníamos grandes diferencias entre las escuelas. Aquí, todos estamos obligados a hacer textos libres, entrevistas, etc. Entonces, tenemos el mismo lenguaje y creo que es realmente una ventaja en lugar de algo restrictivo” (École Beau Mur, entrevista 6, respuesta 15, pág. 3).

La directora de l'École Naniot recalca que el diseño del nuevo Proyecto Educativo favorece la adaptación de los maestros y las maestras a la pedagogía Freinet, cuando cambian de destino profesional.

“Esto permite que los maestros puedan cambiar de escuela, sin perturbarse. Esto significa que sabemos cómo los textos libres funcionan en todas las escuelas, es algo importante. Es el nivel de coherencia entre nuestras escuelas, que creo que es importante, el hecho de cruzar nuestras miradas con relación a nuestras situaciones escolares” (École Naniot, entrevista 1, respuesta 9, pág, 4).

Cabe destacar la importancia de las jornadas de formación que se han organizado para diseñar el nuevo Proyecto Educativo. Danielle y Marcel Thorel, dos maestros jubilados que han enseñado en escuelas Freinet, se encargan de impartir tales jornadas.

“Es jueves, 11 de octubre de 2018. 09:00h. Me encuentro en Hors-Château, 69, la sede de las escuelas comunales de Liège, donde tiene lugar la primera sesión de

formación colectiva, a los maestros y las maestras de diferentes escuelas Freinet. Un total de veinte maestros/as acuden a la sesión. Danielle y Marcel explican que han fundado una escuela Freinet en Francia, en Mons-en-Baroeul, cerca de Lille. Nos han enseñado, a través de vídeos, cómo sus alumnos/as escriben el texto libre, desde 3º a 6º de Primaria (ciclos 9-10 y 10-12). Danielle ha creado le guide des petites erreurs, un instrumento de autoevaluación que permite al alumnado corregir sus propios textos libres. Marcel nos ha explicado que el Plan de Trabajo en su escuela se modifica cada 15 días” (Jornadas de Formación, observación 1, pág. 1).

En líneas generales, los maestros y las maestras de las escuelas Freinet se muestran partidarios del nuevo Proyecto Educativo, en el que han participado de manera democrática, dando su opinión sobre los incontournables (ellos/as utilizan este término para referirse a aquellas técnicas Freinet que encarnan la filosofía del pedagogo y, por ende, han de utilizarse en todas las escuelas). Uno de los argumentos a favor es el empleo de la misma terminología respecto a las técnicas.

“Es bastante consistente para todas las escuelas de la ciudad de Lieja. Un ejemplo: hay escuelas donde al “plan de trabajo” se le llama “contrato”. El contenido es el mismo, pero el sentido es un poco diferente, porque Freinet habla sobre el plan de trabajo y allí hablaban de “contrato” (École Belleflamme, entrevista 5, respuesta 81, pág. 25).

Otro argumento a favor es la forma en que se utilizan las técnicas Freinet, dejando un margen de autonomía pedagógica con respecto a la forma en que se ponen en práctica.

“No hay escrito contenidos (point matière), es sólo pedagógico. Entonces no se explica el fondo, sino la forma. Explicamos que vamos a hacer texto libre, investigación matemática, un plan de trabajo. Explicamos todas las prácticas Freinet, pero no está

escrito en absoluto qué o cuándo se trabajará algo” (École Laveu, entrevista 6, respuesta 5, pp.1-2).

También se pone de relieve que el nuevo Proyecto Educativo dota de coherencia y sentido a la filosofía de Freinet, en tanto que se aplican las técnicas que creó el pedagogo, fieles a sus valores, al método natural y a la libertad de expresión. Sin embargo, cada maestro/a cuenta con libertad para decidir la metodología más adecuada para adaptarlas a las necesidades del alumnado.

“Se mantienen los valores de Freinet, el método natural, los proyectos, etc. Todo eso es bueno, pero el problema es en quién usó exámenes o redacciones. Esto rompe el sentido. Y gracias a la formación de la que te hablé antes, tratamos de reformular todo esto, de decirnos a nosotros mismos: Sí, si estás en una escuela Freinet, tienes que escribir textos libres, hacer investigación en Matemáticas” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 36, p. 13).

Le Projet d'Établissement de l'École Beau Mur, que abrió sus puertas en septiembre de 2018, cuenta con el proyecto actualizado. En la introducción del nuevo Proyecto Educativo se deja constancia de que “es fruto del trabajo colectivo de los equipos educativos de las escuelas Freinet” (Préface, pág. 2). Seis son las técnicas Freinet que se deben abordar en todas las escuelas, ofreciendo a los centros autonomía pedagógica sobre la frecuencia o el número de sesiones que dedican a la semana, la publicación o no en los periódicos escolares (pp. 4-6): la entrevista, el texto libre, la investigación en matemáticas, el estudio del medio, la conferencia y la correspondencia escolar. También se deja un margen de autonomía para que cada centro diseñe sus normas de comunicación con el alumnado, los docentes y las familias, además de especificar sus acciones prioritarias para los próximos tres años, en función de las necesidades del alumnado y de las características del contexto sociocultural.

Categoría 7. Liderazgo

El reparto de responsabilidades de un liderazgo distribuido concede un amplio margen a los directores y las directoras para conducir, gestionar y orientar. La dirección asume un papel clave en la coordinación de las tareas individuales, la cooperación, la confianza entre las personas involucradas y la participación en la toma de decisiones (Vázquez, 2013).

Esta categoría engloba las habilidades personales y profesionales de la dirección para gestionar la autonomía pedagógica en los seis centros educativos que se han estudiado.

El director del CEIP San Walabonso pone de manifiesto que la vocación y la ilusión son rasgos inherentes a la dirección escolar.

“La dirección debe de ser una persona primero con vocación y con ilusión, vocación e ilusión. Después hay dos palabras clave que yo se las digo mucho a mis compañeros, compromiso y predisposición. El director debe de ser una persona comprometida, comprometida y además implicada, que es lo que debe transmitir a sus compañeros para que esa ilusión que tiene el director pues la tengan los mismos compañeros, pero además ganarse a esos compañeros para que se comprometan y se impliquen” (Entrevista 5, respuesta 3, pág. 2).

La directora del CEIP Tres Carabelas señala que es necesario mantener un equilibrio entre la teoría y la práctica, esto es, entre lo que prescribe la normativa y la realidad educativa del centro.

“Tienes que ser estricto a la hora de pedir normativa, a la hora de marcar un camino, pero por otro lado tienes que dar manga ancha, tienes que ser cercanos a ellos, tienes que comprender que los padres, muchos, tienen problemas entonces, cuando te vienen,

saber cuándo tienes que escuchar, saber guiar, orientar, ser cercano a los nuevos compañeros que llegan” (Entrevista 5, respuesta 4, pág. 4).

De la misma opinión se muestra la directora de l'École Belleflamme, cuando afirma que la habilidad social resulta necesaria para informar a las familias sobre el funcionamiento de las escuelas Freinet.

“No desdeñamos a los padres que quieren saber por qué hacemos las cosas, por qué lo hacemos así, por qué no lo hacemos así. Y también los padres que leen mucho en Internet, luego, una lista de cosas, y luego, dicen: Sí, pero ¿no hacen eso? Entonces, a nivel relacional, debes saber cómo pensar sobre ti mismo por un tiempo (como directora/a), pero también debes conocer la pedagogía de Freinet para poder explicarles a los padres después: No, si lo hacemos, es por eso” (Entrevista 1, respuesta 20, pág. 5).

La directora de l'École Naniot recalca la necesidad de la habilidad organizativa, dejando un margen de flexibilidad.

“Creo que tienes que ser muy organizado/a, porque a menudo es así, los padres y los maestros están desorganizados. Piensan en muchas cosas que necesitan encuadrarse. Entonces, estoy organizada para maestros, para padres. No puedes contar tus horas, tienes que estar comprometido, filosóficamente, políticamente, es algo preciso. No estoy hablando de política, en cualquier caso, sabiendo que es un compromiso con el nivel de la sociedad detrás. Hay que ser muy abierto/a, complaciente, flexible” (Entrevista 5, respuesta 3, pág. 2).

La directora de l'École Laveu matiza que es esencial comprender la filosofía educativa de Freinet para gestionar la organización del centro.

“Saber trabajar en el marco de la pedagogía de Freinet, que cumpla con sus valores, si no. Comprender el funcionamiento de la escuela y poder organizarse” (Entrevista 1, respuesta 12, pág. 3).

El director de l'École Beau Mur añade que la escucha activa y la colaboración con los maestros y las maestras son inherentes a la gestión de una escuela Freinet.

“Creo que es lo mismo que cuando eres profesor. Que seamos respetuosos, que podamos escuchar a los colegas con ciertas expectativas, etc. Bueno, creo que es lo mismo que para un profesor. No puedes ser mandón en una escuela como esta” (Entrevista 6, respuesta 10, pág. 2).

En cuanto a las expectativas profesionales, el director del CEIP San Walabonso enfatiza que en el centro existe un liderazgo compartido y subraya la necesidad de perpetuar esta cultura colaborativa con los/las nuevos/as compañeros/as.

“He partido desde un principio que la filosofía del centro no es sola y exclusiva de una persona, sino del conjunto de personas que hoy día están trabajando en el centro, que hoy día no están ya en el centro o bien por jubilaciones, o bien porque están en otros centros de trabajo, pero esa filosofía del centro la hemos creado ese grupo de personas. Quiere decir, que lo bueno de todo esto es que cuando las personas se vayan, continúe la misma filosofía de trabajo” (Entrevista 5, respuesta 8, pág. 6).

La directora del CEIP Tres Carabelas se muestra de la misma opinión, busca que la metodología innovadora del centro inspire a los compañeros y las compañeras que han trabajado allí y que tal metodología se extienda a otros centros.

“Mi expectativa sería poder seguir trabajando así, de esta manera, seguir trabajando y por supuesto que, si perduráramos en el tiempo, pues que las personas que vienen, pues, que también se sigan nutriendo, sigan formándose, se sigan, y podamos extenderlo al resto de centros y de colegios” (Entrevista 6, respuesta 11, pág.8).

La directora de l'École Belleflamme refiere que su profesión guarda relación con su manera de entender la educación, teniendo en cuenta su trayectoria como directora en Vieille Montagne, una escuela Freinet, y en otra tradicional.

“A nivel personal, siento que estoy en mi sitio. Después de 7 años, estoy aquí, l'échevin (la Consejería Municipal de Liège). Nos pidió que fuésemos reconocidos como una escuela Freinet” (Entrevista 1, respuesta 17, pág. 4).

La directora de l'École Naniot experimenta sentimientos de satisfacción y frustración en el cargo de la dirección.

“Tengo la impresión de que estamos en lo correcto, de que hacemos un muy buen trabajo con los niños. Es un sentimiento de satisfacción con lo que traemos a los niños, a veces tengo un sentimiento de frustración, que siempre va más allá, sin llegar a nada, a pesar de todo. A veces tengo derivas en relación con los padres. Es realmente un sentimiento, a veces me siento un poco abrumada por todo lo que me preguntan” (Entrevista 1, respuesta 5, pág. 2).

La directora de l'École Laveu destaca el papel de la formación en la dirección.

“Pasamos de ser una escuela comunal a otra Freinet. Creo que recibimos un poco de formación en ese momento. Ahora la formación es más especializada” (Entrevista, respuesta 14, pág. 3).

El director de l'École Beau Mur espera que la nueva escuela se abra al exterior y se impregne de los valores del contexto.

“Yo espero, (y esto es algo que llevará algunos años), que la escuela recupere un lugar importante en la vida del barrio. Por ejemplo, aquí había panaderías, una carnicería, muchas cosas... y luego, la escuela cerró hace unos años. Creo que la gente del barrio necesita una escuela” (Entrevista 6, respuesta 11, pág. 3).

Con respecto a las dificultades que surgen en el seno de los centros, el director del CEIP San Walabonso enumera la carencia de profesores sustitutos, la movilidad de los/las maestros/as en el concurso de traslados y el contraste entre los diferentes niveles socioculturales de las familias.

“Dificultades hay, por ejemplo, a nivel de profesores, vamos a empezar por los profesores. A nivel de profesores la dificultad que se tiene es la movilidad en el concurso de traslados. Otra dificultad añadida también es el tema de las sustituciones, de que no se cubren cuando hay que cubrirse. Aquí, en Niebla, solamente hay un centro y vienen los niños de todo tipo de familias. Familias totalmente desestructuradas y familias no desestructuradas. Familia que tienen un nivel cultural medio alto y la mayoría, medio bajo” (Entrevista 5, respuesta 12, pág. 8).

A tenor de lo expuesto por el director del CEIP San Walabonso, Fullan (2016) pone de relieve el capital humano, es decir, la suma de los recursos humanos y la calidad de profesores de una escuela, que producen una sinergia de talentos docentes.

La directora del CEIP Tres Carabelas menciona la poca participación de las familias.

“El primer obstáculo que tenemos, uno de los primeros, son los padres. Tenemos unos padres muy poco colaborativos, con unos valores totalmente diferentes a los nuestros, entonces es un inconveniente muy grande” (Entrevista 6, respuesta 15, pág. 11).

La directora de l'École Belleflamme refiere que algunos/as maestros/as creían que trabajar en una escuela Freinet implicaba ceñirse a un marco establecido, sin autonomía.

“Creo que algunos maestros pensaron que estaban obligados a entrar en un lienzo. Aprendimos los puntos del Proyecto Educativo que debían respetarse y ahora tienen la oportunidad de expresarse en estos puntos (en el diseño del nuevo Proyecto Educativo). Algunos maestros no se lo tomaron bien. Para ellos, era una obligación” (Entrevista 1, respuesta 29, pág. 9).

La directora de l'École Naniot pone de manifiesto que dirigir una escuela Freinet lleva aparejado un alto nivel de cansancio.

“Estoy cansada, esta es una de las grandes desventajas. Creo que es complicado mantener una carrera larga (en la dirección), porque estas escuelas son extenuantes”

(Entrevista 1, respuesta 8, pág. 3).

La directora de l'École Laveu sostiene que las dificultades estriban en los problemas que surgen de manera imprevista.

“Estamos abiertos a los niños, padres, colegas. Estamos bien dispuestos en el aspecto relacional, pero cuando se toma tiempo para todo lo que es relacional, ocuparse de los niños, gestionar los conflictos...” (Entrevista 1, respuesta 30, pág.9).

El director de l'École Beau Mur refiere que la carencia de recursos personales en el centro y la falta de tiempo personal dificultan la dirección escolar.

“Creo que la falta de personal en las clases plantea problemas. Por lo demás, es como siempre, deberíamos poder reunirnos todos los días durante 3 horas, después de la jornada, para hablar sobre las cosas que consideramos importantes. Creo que hay una falta de tiempo de intercambios para poder discutir realmente todo eso” (Entrevista 6, respuesta 24, pág. 6)

En cuanto a los apoyos con los que cuentan los directores y las directoras para desempeñar sus funciones, difieren de un contexto a otro. El director del CEIP San Walabonso asegura que la alta participación de las familias, la cultura colaborativa y la colaboración con instituciones externas son los apoyos que favorecen el desarrollo de los proyectos.

“Primero el profesorado, es lo primero. Los padres, madres, abuelos, familia, este es un centro donde la participación familiar es bastante alta. Pero eso tiene éxito por eso,

porque se le da protagonismo a la familia. Y otro elemento que facilita el desarrollo de los proyectos pues son la colaboración que tenemos con las distintas instituciones” (Entrevista 5, respuesta 17, pág. 9).

La directora del CEIP Tres Carabelas pone en valor la cohesión del equipo que trabaja en el centro.

“Lo que más nos facilita este trabajo son los compañeros, los profesores, el equipo de profesorado, eso facilita mucho muchísimo, el profesorado y el personal que trabajan en el centro” (Entrevista 6, respuesta 18, pág. 13).

La directora de l'École Belleflamme destaca que el principal apoyo ha sido la formación recibida para responder a las necesidades del contexto:

“Le explicamos cuáles eran las necesidades en las escuelas, las dificultades. A partir de eso, Anita propuso la formación” (Entrevista 1, respuesta 33, pág. 10).

La directora de l'École Naniot valora la capacitación del equipo docente.

“Aquí, los/las maestros/as son fuertes (están bien capacitados), incluyendo todo lo que es digital y computacional, se han adaptado bien (a la dinámica del centro)” (Entrevista 1, respuesta 24, pág.7).

La directora de l'École Laveu menciona el apoyo de los compañeros y las compañeras, el Poder Organizador y la Inspección (Entrevista 1, repuesta 34, pág. 10).

El director de l'École Beau Mur alberga la esperanza de contar con los apoyos de la Inspección y la Concejalía. También valora al equipo docente.

“Espero contar con el apoyo de la Inspección y de la Concejalía. También el apoyo de mi equipo, porque creo que, si no tienes al equipo contigo, es algo complicado” (Entrevista 6, respuesta 32, pp. 7-8).

8.6. Dimensión 4. A propósito de la Programación Didáctica en los estudios de casos.

La Programación Didáctica es la planificación curricular que cada maestro/a hace en su aula, tomando en consideración las características del grupo-clase. En el CEIP Tres Carabelas, la programación se basa en los criterios de evaluación de la normativa, mientras que en el CEIP San Walabonso, además de estos, tienen en cuenta los objetivos didácticos que se desean alcanzar.

En las escuelas Freinet, los maestros y las maestras parten del *programme*, el currículum planteado en forma de competencias o *les Socles de Compétences*, para diseñar los objetivos de sus programaciones didácticas. También elaboran sus criterios y rúbricas de evaluación, expresados en términos prácticos, es decir, el alumnado debe ser capaz de adquirir una determinada habilidad al final de cada ciclo.

En el CEIP San Walabonso, la etapa de Educación Primaria está organizada en seis cursos académicos. En el CEIP Tres Carabelas, en tres ciclos, debido a la reducción del número de unidades y a la baja ratio. En las escuelas freinetianas, la organización de la etapa en tres ciclos favorece el desarrollo natural de los niños y las niñas, promueve la colaboración entre iguales y respeta el ritmo de aprendizaje.

En cuanto a la gestión de los espacios, en el CEIP San Walabonso y en el CEIP Tres Carabelas, los maestros y las maestras disponen de absoluta autonomía para organizar los recursos materiales y realizar agrupamientos flexibles del alumnado. Sin embargo, el horario escolar se distribuye por asignaturas, desde las 9 a las 14 horas. En las escuelas Freinet, el horario es flexible y comprende tres momentos: el primero, desde 08:45 hasta las 10:10 h (el primer descanso se extiende hasta las 10:40 horas), el segundo, desde las 10:40 hasta las 12:15 h (el segundo descanso incluye el almuerzo) y el tercero, desde las 13:10 hasta las 15:25 h. En estos tres períodos, se aplican las técnicas Freinet y se parte

de un horario; sin embargo, el ritmo de aprendizaje del alumnado y la dinámica del aula determinan el horario de cada día.

Tanto en el CEIP San Walabonso como en el CEIP Tres Carabelas se adopta el trabajo por proyectos como filosofía, mientras que en las escuelas Freinet, los proyectos son puntuales y no siguen una secuencia didáctica.

Respecto a los materiales curriculares, las escuelas de Liège prescinden del libro de texto como recurso didáctico. Es una fuente de consulta en las investigaciones que llevan a cabo los alumnos. Los maestros y las maestras crean sus propios materiales curriculares, toman otros de l'ICEM (Institut Cooperatif de l'École Moderne) e Internet, y parten de las creaciones del alumnado, es decir, los textos libres, las conferencias, las entrevistas y las investigaciones matemáticas. En los dos colegios españoles, se utiliza el libro de texto de la editorial Santillana Grazalema, elegida por mayoría simple del Claustro, como un recurso complementario.

Si se desplaza el foco de atención a la evaluación, se perciben diferencias en dos aspectos: la evaluación académica y las evaluaciones externas. En el CEIP San Walabonso, la evaluación es formativa, se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y corresponde a una calificación numérica. En el CEIP Tres Carabelas, la evaluación es cualitativa y explicativa. También se reduce a una cifra. En las escuelas Freinet, los maestros y las maestras no evalúan con números, sino con letras que van de la A la D, siendo la A “un desarrollo excelente de la competencia” y la D, “un desarrollo insuficiente de la competencia”.

En España, existe una prueba al final del sexto curso de Educación Primaria que evalúa las competencias en Comunicación Lingüística (español e inglés), la competencia Matemática y la competencia en Ciencia y Tecnología. Lo mismo sucede en Bélgica, los alumnos realizan una prueba externa al final de la Educación Primaria, que otorga el

Certificado de Estudios Básicos (CEB), sobre *les Socles de Compétences*. Incluye las siguientes áreas: Francés, Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía, además de la formación en la vida social y económica. Los resultados no son públicos. Solo las familias, los directores y los maestros pueden acceder a ellos (Eurydice. Belgique-Communauté Française, 2020).

Además, en Bélgica se realizan dos evaluaciones externas, con carácter diagnóstico, una, al final del primer ciclo, y otra, al final, del segundo ciclo, que proporcionan información a los maestros sobre el nivel alcanzado por sus alumnos en las competencias descritas. La Comisión Académica que diseña estas pruebas elabora un informe sobre el tipo de actividades que se plantearán a los alumnos para mejorar el nivel. Al igual que en las pruebas externas, solo las familias, los directores y los maestros tienen acceso a tales informes (Eurydice. Belgique-Communauté Française, 2020).

En cuanto a las demandas de los maestros y las maestras, en el CEIP San Walabonso se requieren más maestros para cubrir las sustituciones, habilitar nuevos espacios y la renovación de recursos materiales, en el CEIP Tres Carabelas se necesitan maestros de refuerzo y la matriculación de nuevos alumnos para aumentar la ratio.

En la escuela Belleflamme, se necesitan recursos informáticos; en la escuela Naniot, más formación interna, presupuesto y recursos, tanto humanos como materiales; en la escuela Laveu, la rehabilitación de los espacios verdes y las paredes, mayor presupuesto para hacer actividades extraescolares y más profesores, y en la escuela Beau Mur, recursos tecnológicos y más maestros/as.

Categoría 8. Programación Didáctica

La Programación Didáctica es la adaptación del currículum al grupo clase. Se concreta en una planificación que realiza cada maestro/a con respecto a lo que pretende, el modo en que lo hará y lo evaluará, teniendo en cuenta las necesidades de un grupo de alumnos/as (Antúnez, Imbernón, Del Carmen, Parcerisa y Zabala, 2008). El artículo 7 de la Orden de 17 de marzo de 2015 reconoce el derecho de los centros a diseñar y desarrollar las programaciones didácticas, estructurando los elementos curriculares en torno a actividades que favorezcan la aplicación del conocimiento en contextos diferentes (p. 22).

Esta categoría incluye las declaraciones de los maestros y las maestras sobre el modo en que adaptan los elementos curriculares de sus programaciones didácticas a las necesidades del alumnado, tomando en consideración tres aspectos: los criterios que siguen, así como el modo en que adaptan los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

Unos/as maestros/as afirman que su programación se basa en los criterios de evaluación de la normativa.

“A partir de la normativa, extraemos lo que lleva la opción del tercer ciclo, en este caso y, en función de lo que lleve evaluación, nosotros lo que hacemos es distribuirlo por trimestre y dentro de cada trimestre, lo dividimos otra vez por talleres” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 5, pág.1)

“En los indicadores del ciclo. Bueno, también cojo los del primer curso y los del segundo. Por ejemplo, ahora mismo en Lengua, estamos con la lectoescritura, partiendo de lo básico” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 3, respuesta 6, pág. 2).

Otros/as maestros/as diseñan sus programaciones a partir del libro de texto, teniendo en cuenta los objetivos que desean alcanzar o los contenidos más importantes.

“Basándonos más que nada en el libro de texto, o lo que estamos trabajando, pues sí, según el tema, los objetivos que queramos alcanzar o los contenidos que se trabajen en ese tema, pues programamos, en función de los objetivos que queramos conseguir” (CEIP San Walabonso, entrevista 3, respuesta 5, pág. 2).

“Esta es la programación que tiene el libro, porque el libro viene distribuido por tareas, en sí no son temas, son tareas de lectura comprensiva, de expresión escrita. Y nosotros en el horario, como equipo directivo, nos hemos centrado en lo básico que tiene que saber un niño en Lengua, no tanto los contenidos, y para no centrarnos en libros de textos; entonces hemos hecho un horario en el que a cada maestro le hemos dicho las asignaturas de Lengua, qué queremos que trabajen (...). Entonces, en base a eso, y utilizando el libro de texto, he hecho mi programación” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 5, pág. 2).

En las escuelas Freinet, los maestros y las maestras parten del *programme* (currículum planteado en forma de competencias) para diseñar los objetivos de sus programaciones didácticas. La Fédération Wallonnie-Bruxelles se encarga de aplicar los decretos diseñados por el Parlamento de la zona valona-Bruselas (Le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019). Este Parlamento establece *les Socles de Compétences* (las competencias), en el *programme* (referencias sobre situaciones de aprendizaje, contenidos obligatorios u opcionales, orientaciones metodológicas que un Poder Organizador (P.O.) define para alcanzar las competencias fijadas por el Parlamento). Cada Poder Organizador, en función de su filosofía pedagógica, diseña su *programme*, con una metodología propia. El Poder Organizador presenta su *programme* a una Comisión, formada por miembros de la Inspección, que comprueban si se abordan

las competencias. Sin embargo, la Comisión no interviene en los métodos de enseñanza que propone cada Poder Organizador (Programmes d'Études, 2019).

“Este programa explica un poco más precisamente cada una de las competencias que se deben trabajar. Y, entonces, nosotros hemos transformado las competencias en objetivos. Quisimos hacer tablas de contenidos, nuestro propio programa, tablas en cálculo, tenemos que hacer eso, eso, eso. Este programa lo seguimos desde el inicio de 5º hasta el inicio de 6º” (École Belleflamme, entrevista 2, respuesta 10, pág. 3).

“Partimos de las competencias, que se dan en todas las escuelas. Tenemos que basarnos en esto para que, al final del ciclo, el/la niño/a sea capaz de esto, aquello” (École Naniot, entrevista 5, respuesta 7, pág. 2).

“Hago la planificación en términos de un objetivo y varios objetivos específicos, eso es una competencia. En nuestros ciclos, evaluamos todos los trabajos cada 15 días con los niños, por lo que, en términos de objetivos, esta semana, he sabido que, por ejemplo, puedo leer las palabras fijas, puedo hacer cálculos como 10-5. Evaluamos su trabajo cada dos semanas” (École Laveu, entrevista 3, respuesta 9, pág. 2)

“Tengo un programa para dos años (los dos años del ciclo). Entonces, cada vez que vemos un tema, puedo marcar y decir: está hecho, lo he trabajado” (École Beau Mur, entrevista 3, respuesta 5, pág.1).

En cuanto a las opiniones de los maestros y las maestras sobre las competencias fijadas por el Parlamento, aseguran que son demasiadas, están definidas de manera vaga y resultan difíciles de abordar en un solo ciclo.

“Me parece que el documento de las competencias es demasiado grueso. De hecho, se divide en materias, cada materia, en sub-asignaturas, y las sub-asignaturas se definen en habilidades. A veces, las habilidades se pueden definir por sub-habilidades. De hecho,

en la práctica, es muy complicado. No hay suficientes herramientas prácticas. Es mucha teoría para hacer bonito, pero en la práctica, se da una lección que funcione. Entonces, al final es una gran carpeta” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 6, pág. 3).

“A veces son un poco vagas, vastas. No siempre sabemos lo que hay detrás. En general, están bastante claras” (École Laveu, entrevista 3, respuesta 47, pág. 8).

Algunos maestros/as señalan que las competencias están ligadas a los contenidos de las pruebas de evaluación, al final del segundo y cuarto curso. De ahí que las competencias se programen por ciclos, no por cursos académicos.

“Hay competencias que tenemos que ver, en relación con el final del ciclo. Sabemos que cuando entran en el tercer curso y salen de cuarto, hay habilidades que deben tener. Precisamente, dependiendo de lo que traigan (su bagaje), trabajamos las competencias, en relación con un proyecto. Entonces, a partir de ese momento, nos sentamos alrededor de una mesa y decidimos hacer una actividad, donde el comienzo siempre es algo que parte de ellos. Se llama “la puesta en situación” para que los niños desarrollen una motivación intrínseca” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 5, pág. 2).

“Por un lado, estamos obligados por nuestro programa de asignaturas que, en última instancia, ya no nos da de sí, somos nosotros quienes debemos diseñar el programa de asignaturas. Laure lo hizo para el primer y segundo curso de Primaria, verificamos lo que hemos visto y lo que debemos ver durante los dos años” (École Beau Mur, entrevista 4, respuesta 7, pág.2)

En lo que concierne a la adaptación del programa a las necesidades del alumnado, los maestros y las maestras elaboran sus criterios y rúbricas de evaluación, expresados en

términos prácticos, es decir, el alumnado deber ser capaz de adquirir una determinada habilidad.

“Son criterios de evaluación, lo que se espera que los niños puedan hacer y aprendan, pero no tenemos puntos de contenidos. Cuando un niño no llega, vemos cómo lo ayudamos” (École Laveu, entrevista 5, respuesta 9, pág. 3).

“De hecho, tengo una carpeta con el programa oficial. Yo lo he organizado con las rúbricas (que puedo mostrar si lo desea) con las diferentes áreas y, cada vez que trabajamos un aspecto, lo anoto” (École Beau Mur, entrevista 3, respuesta 7, pág. 2).

En l'École Belleflamme llevan a cabo un proceso de adaptación curricular, denominado *la diferenciación*, que consiste en rediseñar las competencias básicas en el primer curso del ciclo a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

“Sí, hacemos una diferenciación en el proceso de aprendizaje. Vamos a rediseñar la base para que puedan alcanzar los objetivos. No pedimos las mismas competencias en quinto que en sexto. Por otro lado, a partir de quinto, quienes dominen y hayan experimentado todo el proceso, podrán ir más allá. Y a partir del sexto grado, quien no domine la competencia, puede permanecer en el nivel que le corresponde. Requiere de tiempo, repetición, revisión de nociones básicas, etc.” (École Belleflamme, entrevista 4, respuesta 22, pág. 5).

En las escuelas Freinet, la adaptación del currículum es individualizada y cristaliza en el Plan de Trabajo, un documento que se elabora bien semanal, bien quincenalmente, en el que cada alumno/a refleja un compromiso con el trabajo que va a realizar (trabajos, fichas, lecturas...). El plan les permite trabajar a su ritmo, realizando las tareas en el orden que ellos/as consideren oportuno (Imbernón, 2010). Los maestros y las maestras declaran que el Plan de Trabajo se divide en dos partes: una de tareas prioritarias u obligatorias,

en función de las necesidades del alumnado o competencias que necesitan refuerzo, y otra de tareas opcionales, según sus intereses y motivaciones.

“Hago un Plan de Trabajo en mi clase. Eso significa que ellos van a planificar su trabajo en función del trabajo de la semana, lo que han terminado, las cosas que les pido. Lo hago los jueves, porque no tengo toda mi clase, hay algunos que intercambian trabajos. Y los jueves, digo: hay tareas prioritarias (en función de sus necesidades), así que quiero que hagas esto, y tareas personales, puedes hacer texto libre u otra tarea opcional, abierta” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 40, pág. 14).

“Tienen una parte del trabajo que se basa en los aprendizajes que hemos visto, por lo que son ejercicios, pero hay cuatro niveles de dificultad, luego está todo lo que es trabajo personal, esto es, textos libres, investigación matemática” (École Beau Mur, entrevista 1, respuesta 37, pág. 5).

“Después de las 12 y media, hay una hora que llamo "taller" y les pido que sugieran otras cosas. Entonces, algunos hacen teatro, otros cosen, hay algunos que tejen. El año pasado todos hicimos sombreros de lana. Y, entonces, allí tienen más opciones, porque el plan de trabajo es como un trabajo en el que se involucran, están tranquilos, piensan” (École Belleflamme, entrevista 2, respuesta 35, pág.11).

El Plan de Trabajo es el documento que recoge los trabajos del alumnado, tras haber utilizado las técnicas Freinet en las diferentes áreas.

“Cuando hemos visto un texto, hacemos un dictado cooperativo, una investigación matemática, eso va al Plan de trabajo. Se hacen ejercicios para que practiquen individualmente, bien en papel y lápiz, bien un trabajo de fichas evolutivas. En el Plan de Trabajo hacen todo esto, pueden trabajar en sus textos libres, correspondencia escolar, presentaciones” (École Laveu, entrevista 3, respuesta 17, pág. 4).

“Por lo tanto, se organiza en dos semanas. El lunes de la primera semana A, diremos la semana A, organizo el trabajo para cada niño/a. Entonces, recibe una ficha con tareas que puede proponer. Quiero leer un libro, voy a hacer una creación, quiero pintar, hacer un texto libre” (École Belleflamme, entrevista 3, respuesta 40, pág. 11).

En l'École Laveu existe una maestra de integración, cuya función consiste en ayudar al alumnado con necesidades educativas a desarrollar las tareas del Plan de Trabajo.

“A nivel del Plan de Trabajo. Puede suceder que, o bien estoy en la clase, para la corrección, dar pequeñas explicaciones. O bien, si un niño/una niña no entiende una materia, elegimos los mejores momentos para hacer un taller de remediación fuera. Todo está organizado en torno a las tareas que se están realizando en este momento. Y así, el Plan de trabajo es un vínculo con él, porque trabajamos los mismos conceptos” (École Laveu, entrevista 2, respuesta 19, pp. 4-5).

En l'École Beau Mur, se organizan talleres de escritura, como parte del Plan de Trabajo, en el que se evalúa de manera conjunta, entre la maestras y el alumno o la alumna.

“El Plan de Trabajo se renueva cada 15 días. Les pido que, al menos, por Plan de Trabajo, haya un texto libre. Y así, teniendo más de este período de plan de trabajo que se lleva a cabo todos los días, pongo una vez por semana un período que llamo taller de escritura y, por lo tanto, durante este período de 40 minutos, pueden trabajar en su texto libre” (École Beau Mur, entrevista 1, respuesta 34, pág. 5).

Categoría 9. Organización del espacio y del tiempo

La organización del espacio y del tiempo adquiere su verdadero sentido en el contexto del aula. Es necesaria una profunda reflexión sobre lo que acontece dentro y la metodología utilizada a fin de que se dispongan los elementos espaciales y temporales (Carrasco, 2013).

El Proyecto Educativo de las escuelas Freinet subrayan las ventajas de las clases organizadas por ciclos, una de las señas de identidad que las diferencian del resto de escuelas en Bélgica.

“Las clases están organizadas en ciclos. Esta organización ofrece numerosas ventajas: tener en cuenta el ritmo de los niños, favorecer las prácticas de individualización, asegurar la continuidad de los aprendizajes, desarrollar la cooperación y la ayuda mutua” (Projet d’Établissement de l’École du Laveu, pág. 5).

La organización del sistema por ciclos favorece el libre progreso de los/las alumnos/as según sus capacidades, a través de procesos de enseñanza, enfocados en la individualización, con las adaptaciones necesarias, además de la continuidad en los aprendizajes en función del ritmo de cada uno/a (Santamaría, 2015).

Este principio guarda relación con una concepción pragmática del aprendizaje. Como refiere Pozo (2016, pág. 65): *“Aprender es cambiar lo que ya somos”*. Tal autor recalca que el aprendizaje no consiste en llenar la mente del alumnado, antes bien, cambiar lo que está inscrito en ella.

Los maestros y las maestras afirman que la organización por ciclos (enseñar a alumnos/as de dos cursos consecutivos en la misma aula) obedece a razones de peso:

favorecer el desarrollo natural de los niños, fomentar la colaboración entre iguales y respetar el ritmo de aprendizaje.

“Decidimos trabajar en ciclos por diferentes razones. La idea es mezclar a los niños de 3º y 4º para que los mayores sean tutores de los pequeños, y que estos adquieran una mayor comprensión de los mayores. También permite que los niños se conozcan mejor, afianzando el hábito de trabajo y el respeto del nivel de cada uno” (École Belleflamme, entrevista 3, respuesta 3, pág. 1).

“Es más práctico tener quinto y sexto en la misma aula, pues el alumno de sexto puede ayudar y explicar todo el funcionamiento de la clase al de quinto, tiene más conocimiento de las técnicas. Se pueden ayudar entre ellos en el aula” (École Naniot, entrevista 4, respuesta 2, pág. 1).

“Es martes, 15 de enero. En el aula de quinto y sexto de Primaria, de l'École Beau Mur, hay catorce alumnos, ocho niñas y siete niños, cuyas edades oscilan entre 10 y 12 años. Algunas mesas forman una U en el centro de la mesa, unos alumnos ponen al día sus planes de trabajo. Hay cuatro mesas juntas para fomentar el trabajo cooperativo, donde cuatro niños están escribiendo una historia en el “Atelier de lecto-écriture”. Hay dos mesas en las que una alumna ayuda a otra a hacer un texto libre” (École Beau Mur, observación 3).

El CEIP Tres Carabelas también está organizado en tres ciclos. Los maestros y las maestras afirman que tal organización favorece la cooperación entre los/las alumnos/as.

“Pues ventajas, atención individualizada, trato de atender a todos mis alumnos. Permite identificar cualquier tipo de problema tanto curricular, a nivel curricular, como a nivel de actitudes, de emociones, lo puedes percibir mucho mejor, no está tan tapado como podría estar en una clase de veintitantos alumnos, o sea lo puedes percibir mucho

mejor, y sobre todo porque directamente podrías hacer un feedback” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 5, respuesta 5, pág.1).

La educación, en tanto que un proceso de descubrimiento, considera que el alumnado es el protagonista real del proceso de enseñanza aprendizaje, un requisito necesario para que logre su autonomía (Jover, Gozávez y Prieto, 2017).

“Siempre trabajamos en el ciclo (8-10 años). Trabajamos juntas las dos clases del ciclo 8-10. Cuando ponemos en práctica la conferencia pedagógica, primero trabajamos juntos cada clase y, luego, nos reunimos por la tarde y les explicamos a la otra clase lo que hicimos por la mañana. Nos hacemos preguntas, intercambiamos opiniones y cambiamos materiales” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 54, pág. 14).

“Creo que la enseñanza aquí facilita que se conviertan en adultos, que piensen, se cuestionen. Por ejemplo, a través de las técnicas Freinet, como el Plan de Trabajo, los niños organizan sus tareas como quieren, y más adelante, eso será una ventaja, se organizarán más fácilmente. Eso es el aprendizaje de la autonomía. Para mí, ser autónomo es útil durante toda la vida. También favorece la apertura al mundo exterior. Creo que la pedagogía Freinet te abre otros horizontes” (École Beau Mur, entrevista 6, respuesta 25, pág. 6).

“Dejar que los niños vayan a su propio ritmo, permitir que un niño con dominio de la materia pueda ayudar a otro niño con más dificultades. A veces la explicación de un igual es mejor que la de un adulto, ya que hay más interacción e intercambio entre los niños. Los más grandes son más autónomos. Como ya han trabajado con el/la maestro/a en un ciclo anterior, pueden favorecer el desarrollo de la autonomía del más pequeño. En la enseñanza de ciclos, hay oportunidades para la evolución natural. Los niños crecen y evolucionan mejor que en las clases por edades” (École Laveu, entrevista 1, respuesta 11, pp.2-3).

Como se aprecia, el aula es un espacio práctico y abierto a la negociación y la participación. Todas las decisiones organizativas se ponen al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí su naturaleza flexible y pedagógica. Lejos de los planteamientos tradicionales, en los que el espacio y el tiempo son variables estáticas, a las que el alumnado debe adaptarse, en las escuelas Freinet, el aula y el horario resultan dinámicos y cambiantes, pues se adaptan al ritmo del alumnado y a sus necesidades educativas.

En cuanto a la gestión de los espacios en el aula, los maestros y las maestras disponen de absoluta autonomía para organizar los recursos materiales y realizar agrupamientos flexibles del alumnado.

“Igual que los alumnos con necesidades especiales tampoco son un mueble o algo que haya que etiquetar y tenerlo al ladito tuya, porque tú te puedes desplazar perfectamente por el aula, los alumnos pueden colaborar unos con otros, hay actividades individuales, actividades en pareja, actividades en grupo, que los grupos después son abiertos, flexibles” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 33, pág. 9).

“El criterio que sigo es el siguiente, pues lo que te estoy comentando, si yo veo que hay alumnos que necesitan atención a la diversidad, pues trato que esos alumnos estén repartidos en todos los grupos, no que estén todos en el mismo grupo, entonces voy a repartirlos, yo veo que hay alumnos, esto es como todos, que son más dados a ayudar, pues voy a repartirlos también en los distintos grupos, eh...que están los típicos alumnos que no necesitan ayuda (...) Voy a repartirlos de forma que los grupos sean heterogéneos” (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 35, pág. 9).

En el CEIP Tres Carabelas, la gestión del espacio trasciende las paredes de las aulas, de modo que todos los espacios del centro se organizan en función de las actividades, del proyecto y de los talleres que se llevan a cabo.

“Cada maestro se encarga de un taller, entonces todo lo de los ángulos está en un sitio, todo lo de la numeración está en otro, y se pusieron las mesas. Si queremos en matemáticas, pues enfrente de la pizarra, en la biblioteca, pues están puestas en U, de forma que podamos leer todos juntos y haya más comunicación, depende del taller o de la asignatura pues así se distribuyó el espacio” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 41, pág. 12).

“Los espacios en los que tenemos taller, en vez de trabajar en nuestra clase las cinco horas metidos en la clase con su tutoría, los niños van rotando por los talleres y van pasando de taller en taller, desde la metodología que además trabajamos por proyectos, todo el colegio” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 8, pág. 7).

El Plan de Centro del CEIP Tres Carabelas describe la gestión del espacio en los siguientes términos: *“Utilizamos diferentes espacios dentro del centro. Tales como recibidor, biblioteca, comedor, salón de actos, etc. Así como por supuesto, el aula. Dentro de nuestras aulas, los espacios se organizan de diferentes maneras, dependiendo del objetivo que nos propongamos en cada momento y la demanda que la actividad requiera”* (pág. 7).

Con respecto a la gestión del tiempo, cabe diferenciar dos aspectos: la autonomía pedagógica para configurar el horario lectivo y planificar las sesiones. En el CEIP Tres Carabelas y en el CEIP San Walabonso, el tiempo es una variable flexible que se adapta al proyecto y a las actividades que se realizan.

“El horario que nosotros tenemos, es un horario prescriptivo que no lo marca la norma pero que para poder desarrollar determinados proyectos que el centro está desarrollando es imposible encasillarlo en esas horas. Y eso hay que romperlo si queremos llevar a cabo esos proyectos” (CEIP San Walabonso, entrevista 5, respuesta 7, pág. 5).

“Desde la hora de configurar los horarios. Que entonces tenemos el horario de todo. Todos los cursos tienen una hora de asamblea al principio de la mañana, que entramos, después tenemos la hora semanal, la hora diaria de asamblea, después tenemos educación emocional, una hora de educación emocional” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 8, pág. 6).

En el CEIP San Walabonso, se organizaban módulos de 45 minutos antes de que la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, estableciera periodos lectivos de 45 minutos (pág. 33843) (Junta de Andalucía, 2019a).

“La sección horaria de 45 minutos hace que sea muchísimo más equitativo, que es uno de los pilares básicos de nuestro sistema educativo. La distribución horaria a la hora de la organización general de un centro. Entonces tú, con los módulos de 45 minutos, primero haces las clases muchísimo más amenas, en el sentido de que se cambia o no, vale, se cambia más rápido, es un tiempo más que prudente para un niño de Primaria, mucho más que prudente, la hora viene larga. De hecho, nosotros, Pablo, teníamos esa organización horaria de módulos de 45 minutos hace muchos años antes de que saliera la Orden en 2013, que decía que teníamos que hacerlo así” (CEIP San Walabonso, entrevista 7, respuesta 17, pág. 9).

En el Plan de Centro del colegio, se recogen los criterios espaciales y temporales:

“La distribución de tiempos y espacios, el tipo de actividades y la modalidad de agrupamientos son elementos metodológicos muy interrelacionados, que poseen un carácter marcadamente dinámico y flexible que se adaptarán, en cada momento, a las necesidades del proceso educativo” (pág. 53).

El CEIP Tres Carabelas, en el ejercicio de su autonomía, dedica dos horas semanales a la educación emocional, teniendo en cuenta las características del contexto sociocultural en que se encuentra y la situación delicada de las familias.

“Con objeto de incentivar la Inteligencia y Educación emocional, dedicaremos las dos últimas sesiones del viernes, después del recreo, a trabajar de forma lúdica la conciencia y regulación emocional, la autoestima, las habilidades socioemocionales, las habilidades de la vida y los juegos prosociales” (Plan de Centro, p. 295).

En líneas generales, los maestros y las maestras consideran el tiempo como una referencia que guía sus prácticas educativas, pero no determina la dinámica del aula. Se adapta a las necesidades del alumnado, la metodología y las actividades.

“Hay días que le dedico más tiempo a una cosa, a una tarea, y días que le dedico más tiempo a otra. No obstante, siempre intentando ceñirme a ese horario, pero tampoco de manera estricta. Y muchas veces, ya digo, muchas veces lo que tengo escrito, lo que tengo pensado hacer durante esta mañana se me desmonta, no lo llevo a la práctica todo o incluso hago más de lo que tenía pensado” (CEIP San Walabonso, Entrevista 1, respuesta 33, pág. 6).

En el CEIP Tres Carabelas, las maestras conceden mucha importancia al tiempo que el alumnado pasa en el centro, pues adquieren valores y conocimientos que no se corresponden con los de sus familias.

“Que el tiempo que estén aquí sea un tiempo que, yo incluso las clases de música, las hago súper dinámica, divertida, cantamos mucho, hacemos muchos juegos, y que ellos disfruten mucho de este tiempo. Algunas veces pienso también que, pues se transmiten muchas cosas, pues no solamente lo que aprendemos, sino el cómo se comporta” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 2, respuesta 65, pág. 22).

Categoría 10. Técnicas Freinet

Las técnicas Freinet son un buen ejemplo de recursos didácticos que pretenden servir de comunicación entre el alumnado y la realidad, estimular su reflexión crítica sobre la sociedad en que vive, los valores predominantes y los intereses subyacentes a las acciones que se llevan a efecto (Torres, 2015). El Proyecto Educativo de los centros Freinet establece que la pedagogía de Célestin Freinet se sustenta en dos principios innovadores: el método natural y el tanteo experimental.

“El método natural tiene en cuenta al alumnado como ser humano en su totalidad y se trabaja a través de las diferentes técnicas. El tanteo experimental es un proceso natural de acción que permite a los niños y las niñas construir su propio conocimiento y opiniones en el seno del grupo de iguales” (Projet d’Établissement de l’École Laveu, pág. 4).

“Entonces, parto de lo que saben los niños. Esto es el método natural. En matemáticas, partimos de las creaciones individuales de los niños para hacer una investigación colectiva, que nos permitirá, por ejemplo, trabajar los triángulos o los números pares” (École Belleflamme, entrevista 5, respuesta 6, pág. 2).

Los maestros y las maestras declaran que las técnicas Freinet, flexibles de por sí, son el caldo de cultivo para poner en valor las opiniones e ideas del alumnado.

“En los talleres de la mañana, hay diferentes prácticas de Freinet. Hay texto libre, investigación matemática y otras cosas. Al principio es como un viaje, significa que no es la primera vez que escriben un texto libre. Estamos en el ciclo de quinto y sexto. Han aprendido desde muy pequeños a escribir textos, ser creativos, producir” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 12, pp.6-7).

“En el texto libre, por ejemplo, escriben de lo que realmente quieren hablar. Es una forma de expresarse, porque es realmente una de las cosas importantes en Freinet, la comunicación y la libre expresión” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 22, pág. 8).

Célestin Freinet renovó la escuela a partir de la metodología utilizada por los maestros. Con este fin en mente, diseñó técnicas completas y diversas —el texto libre, la clase paseo, la imprenta escolar, la correspondencia—, y recalcó que lo importante no era tanto las técnicas en sí mismas, como el uso que hacían los maestros de ellas (Martínez, Esteban, Jover y Payà, 2016).

A diferencia de los centros basados en un modelo tradicional, las escuelas freinetianas prescinden del libro de texto como principal recurso. Son los maestros quienes crean sus propios recursos didácticos en Equipos de Ciclo y trabajan con los recursos creados por los niños. Se ponen en valor tanto las ideas previas del alumnado como las creaciones e investigaciones que estos realizan en diferentes áreas.

“Somos nosotros quienes creamos los recursos. Partimos del texto libre de un/a niño/a. Los niños son creativos; ellos crean, ellos escriben. Leemos los textos escritos, cada semana o cada dos semanas. Elegimos un texto interesante y, a partir de este, se trabaja la gramática, la lectura y la escritura. Esto es el método natural. En la pedagogía

de Freinet no existe el libro de texto” (École Belleflamme, Entrevista 1, Respuesta 20, pp. 6-7).

“Para enseñar, busco recursos en todas partes. Los recursos son creados, especialmente, creo todos mis ejercicios de francés durante el primer año en que realmente ellos están aprendiendo a leer. Me inspiro en varios manuales, pero en general, se crean en relación con lo que hacen los niños y lo que trabajan” (École Beau Mur, Entrevista 6, Respuesta 20, p. 6).

Las nuevas tecnologías brindan la oportunidad de desarrollar la Competencia Digital del alumnado al tiempo que trabajan con las técnicas Freinet. Cabe destacar que en l'École Belleflamme y en l'École Naniot se emplean las nuevas tecnologías en el tercer ciclo (5° y 6° de Primaria) desde una perspectiva integrada.

“Estoy trabajando en un proyecto digital con las tablets” (École Belleflamme, entrevista 5, respuesta 41, p.12).

“Tenemos un blog en Internet, que es el sitio de la escuela, donde publicamos los proyectos de los niños. En los talleres de por la mañana, publican algo en la televisión, eligen un poco en función de las actividades que hacemos. Tenemos un sitio en Internet que hicimos con los niños hace 4 años” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 76, pp. 22-23).

En la página web <https://naniotv.weebly.com> (École Naniot TV, 2019) se describen los proyectos de innovación que se realizan en l'École Naniot, relacionados con la conservación del medio ambiente, el fomento de la solidaridad y los valores inherentes a la pedagogía de Freinet. Una de las actividades que observamos fue el cultivo de un huerto biológico en el jardín del colegio, en el que el alumnado aprendía a sembrar tomates, lechugas y calabazas, que luego vendieron en el Mercado Solidario, para destinar los fondos a una ONG.

Cambiar la educación pasa por transformar los recursos. Poco se puede hacer sin incluir nuevos materiales y medios, como los que hoy se implementan y usan en la sociedad de la comunicación. Saber ya no es sinónimo de reproducir, antes bien, significa crear y producir con la ayuda de información plural y el manejo de recursos diversos.

Los maestros y las maestras disponen de un amplio abanico de técnicas que fomentan la colaboración entre el alumnado de diferentes escuelas. Cabe destacar el valor comunicativo de la correspondencia escolar.

“Se envía un correo todos los meses (a l’École Belleflamme). Una vez, una carta individual, de alumno a alumno, y otra vez, colectiva, una carta del grupo clase al grupo clase” (École Laveu, entrevista 3, respuesta 19, pág. 4).

“Mis alumnos se presentaron en una carta, decían cómo eran, etc. Pero, sobre todo, se presentan y dan cosas, las creaciones que hacen: un dibujo, un texto, una investigación matemática, una presentación, todo esto se da en la correspondencia. Es algo rico para compartir cosas. Se ofrecen proyectos, se hacen reuniones, describen cómo es su escuela” (École Belleflamme, entrevista 6, respuesta 27, pág. 6).

Otra técnica que favorece la comunicación entre iguales es el consejo de clase, en la que los alumnos y las alumnas exponen sus preocupaciones, dudas y sugerencias sobre un suceso ocurrido en la escuela, una vez a la semana.

“El consejo de clase es una vez a la semana. Tenemos una lista, los niños se apuntan y escriben de qué quieren hablar. En general, son quejas sobre los baños y discusiones sobre el fútbol. Tratamos de decirles que expongan el problema, pero luego necesitamos que todos cuenten sus experiencias, ya que es un acuerdo común entre todos. ¿Qué vamos a hacer para cambiar esto? También trato de decirles que el consejo de clase sirve para

proponer cosas, felicitar a alguien por algo, no todo debe ser negativo” (École Naniot, entrevista 3, respuesta 40, pág. 11).

En el consejo de clase, se distribuyen los *métiers* u oficios que los niños y las niñas van a desempeñar para mantener el orden y cuidado del aula, por ejemplo, recoger los papeles del suelo, limpiar las mesas, ordenar los cuadernos.

“Entonces, en una pequeña mesa, eligen qué trabajos hacen: algunos quieren barrer, otros, colocar cosas en la bolsa de basura, limpiar las mesas” (École Beau Mur, entrevista 2, respuesta 43, pág. 10).

En la investigación matemática, cada alumno/a es libre de profundizar en una duda que le asalte. Luego, tras haberla resuelto, se la comunica a los alumnos y, a partir de ahí, se trabajan los conceptos en matemáticas que van surgiendo. También parten de objetos que traen los alumnos, por ejemplo, una regla triangular.

“Parto de lo que traen los niños. Es el método natural. Hacemos una investigación matemática colectiva. Tenemos recursos que nos permitirá, por ejemplo, trabajar en los triángulos o procurar ver los números pares” (École Belleflamme, entrevista 5, respuesta 6, pág. 2).

“Desarrollo la investigación de dos maneras. Con relación a la representación de mil (gramos), por ejemplo, los niños traen algo para representar mil (gramos) y, a partir de eso, hacemos una investigación. Nos hacemos preguntas sobre lo que se trae y cada niño parte de una pregunta que trata de responder. La segunda forma de hacerlo es que los niños produzcan algo, se lo muestra a los demás y, de nuevo, comenzamos con preguntas de investigación” (École Naniot, entrevista 3, respuesta 37, pág.9).

El estudio del medio es una técnica que favorece el conocimiento del contexto próximo a la escuela, tomar conciencia de la realidad y plantear soluciones a problemas.

“El estudio del medio se desarrolla a través de la correspondencia, también a través de las conferencias que hacen los niños, por ejemplo, aquí hay un niño que fue a París, bueno, pues vimos el tema de Europa. También tengo uno de Bangladesh que habló sobre el desfase horario. Bueno, en este punto, cambiamos a las zonas horarias, etc. Entonces, aprovechas lo que traen los niños. Por ejemplo, para el distrito, salimos a caminar, y luego, los niños dibujaron el plan del barrio. Fuimos a dar un paseo por el bosque, y allí, el proyecto era hacer una maqueta del bosque. Quieren hacer una maqueta en relieve” (École Beau Mur, entrevista 1, respuesta 69, pág. 10).

L’entretien (la entrevista) y *la conférence* (la exposición) son dos técnicas esenciales de la pedagogía Freinet que fomentan la libertad de expresión del alumnado, despiertan la curiosidad, desarrollan la habilidad de hablar en público y estimulan el juicio crítico hacia problemas de candente actualidad.

“El niño/la niña elige un tema. Uno/a da la palabra, otro/a tiene un reloj de arena, para decir que la entrevista dura cinco minutos. Hacemos veinte o veinticinco minutos cada día, depende. El niño se presenta y dice lo que quiere. Los demás aprenden a hacerle preguntas sobre lo que se ha dicho” (École Belleflamme, entrevista 2, respuesta 43, pág. 13).

“Los niños vienen a presentar un objeto de casa, cuentan algo, una actividad que hayan realizado. A partir de este momento, tienen vía libre de comunicación durante 5 minutos. Dicen: me llamo tal y voy a hablar de tal. Los demás tienen el derecho a hacer preguntas y a expresar una opinión” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 24, pág. 8).

En la conferencia, los niños realizan una investigación sobre un tema o problema de interés para ellos, se formulan preguntas y tratan de responderlas. Luego, comunican sus hallazgos a los demás.

“El/ella investiga, prepara una fotocopia, la presenta, da la conferencia, realmente, como un/a orador/a. Está en frente de toda la clase. Entonces, el límite para que los demás pregunten algo está ahí, después, él/ella resolverá las dudas a partir de sus investigaciones” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 46, pág. 16).

“Una niña trajo unos prismáticos y dijo que los utilizaba para observar los pájaros en su jardín. Yo pregunté a los demás: ¿Qué pájaros pensáis que pueden observarse aquí? Ellos respondieron palomas, gorriones, águilas. Luego realizamos una investigación y fuimos al bosque, donde no vimos ningún águila. Es algo que descubrimos nosotros” (École Beau Mur, entrevista 4, respuesta 31, pp. 8-9).

Categoría 11. Pedagogía Freinet

La pedagogía Freinet ejerce una influencia en la profesionalidad docente, que se asienta en la concepción de los maestros como investigadores de sus prácticas, a través de un proceso de formación, reflexión, comparación de ideas, análisis de experiencias y técnicas utilizadas en las aulas (Gertrúdx, 2017).

Esta categoría aborda la pedagogía Freinet en cuatro aspectos: las posibilidades que encierra la red de escuelas Freinet, las ventajas, los inconvenientes y los beneficios para la sociedad belga.

Los directores y las directoras de las escuelas Freinet afirman que pertenecer a la escuela Freinet ofrece muchas ventajas: favorece la movilidad de los maestros y las maestras en los centros, facilita la adaptación del alumnado que cambia de un centro Freinet a otro, promueve el intercambio de experiencias entre maestros/as de diferentes

contextos, la reflexión crítica y conjunta sobre qué aspectos funcionan y cuáles hay que cambiar, y una base común sobre el desarrollo de las técnicas Freinet.

“En esta red Freinet, tomamos las decisiones juntos para que todas las escuelas de Freinet estén en el mismo camino. Es importante que los padres sepan que, si mi hijo va a Belleflamme, a Naniot, a Laveu, estamos en la misma dirección” (École Belleflamme, entrevista 1, respuesta 28, pág. 9).

“Podemos gestionar mejor nuestros equipos, hablar de lo mismo y luego, hablar de ello en nuestros equipos. Esto permite que los maestros puedan cambiar de escuela, sin muchas molestias. Esto significa que los textos libres, sabemos cómo se dan en todas las escuelas, es algo importante. Es el nivel de consistencia entre nuestras escuelas, lo que creo que es importante, el hecho de que compartir estos sentimientos, cruzar las perspectivas con relación a las situaciones escolares” (École Naniot, entrevista 1, respuesta 9, pp. 3-4).

“Creo que es un intercambio de nuestras prácticas y nuestras experiencias, un poco para progresar en nuestros oficios. Es importante darse cuenta y discutir entre sí qué funciona y qué no funciona en otras escuelas, no solo en esta escuela” (Laveu, entrevista 1, respuesta 16, pág. 5).

“Es una garantía de seguridad y el marco en el que trabajamos. Lo que era molesto antes es que cada escuela elegía las técnicas que le gustaba y no aplicaba las que no le gustaba. Entonces, teníamos grandes diferencias entre las escuelas. Aquí, todos estamos obligados a hacer textos libres, entrevistas, etc. Entonces, tenemos el mismo lenguaje, creo que es una ventaja en lugar de algo restrictivo” (Beau Mur, entrevista 6, respuesta 15, pág. 3).

Los maestros y las maestras ponen de relieve que la pedagogía Freinet estimula la creatividad del alumnado y del profesorado, promueve la educación en valores, prepara

al alumnado para enfrentarse a los retos de la sociedad del futuro, nutre el deseo de seguir aprendiendo, permite el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y ayuda a adoptar una posición crítica ante los problemas que aquejan a la sociedad.

“Nunca me aburro. Y creo que eso es una ventaja. Yo aprendo todos los días. Realmente, para mí es enriquecedor. Otra ventaja es el sentimiento de libertad. Me gusta venir a trabajar. Si un día me canso, no importa. Puedo estar cansada y ellos también pueden estar cansados. No tengo que estar delante de ellos todo el tiempo. Y luego, además, también me permite crear cosas. Yo también puedo ser creativa, inventar archivos, crear textos. Es realmente genial” (École Belleflamme, entrevista 2, respuesta 65, pág. 19).

“Abrimos la mente del alumno, la solidaridad, la autonomía, hay tantos valores. Yo soy consciente de que el día de mañana, tres de cada cuatro oficios actuales, ya no existirán. No puedo enseñar a pequeños robots. Habrá robots. Entonces, saber codificar, saber cómo conectarse a Internet, encontrar información, eso es todo. No sabemos cuáles van a ser los oficios del mañana. Así que no me importa conseguir el mejor matemático, ya no lo necesitamos, ya tenemos calculadoras. El objetivo de nuestra enseñanza y sociedad actuales (francamente, hace aguas lo que sucede al nivel de la sociedad). Vamos directos a un muro a nivel europeo. Estamos en una sociedad donde la tecnología nos invadirá” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 78, pág. 22).

“Para mí, la ventaja es filosófica, porque más allá de las habilidades, los conocimientos adquiridos durante la escuela, los niños aprenderán a trabajar juntos, es esencial. Porque en la vida nunca trabajas solo. Es muy raro que no recurramos a otros, porque son habilidades adicionales de todos modos, porque estamos buscando maestros, matemáticos, fontaneros. Tenemos que trabajar en equipo para que funcione. Creo que

es esencial que se aprenda a una edad temprana” (École Laveu, entrevista 2, respuesta 46, pág.10).

“Produce un clima favorable en el aula, un clima de trabajo agradable. Me parece que estamos aquí para trabajar, aprender, pero también para divertirnos y, por lo tanto, el clima en el aula es relajado, agradable, bastante alegre, también hay un clima de confianza que encuentro que es muy ingenioso con los niños, que está en otra relación con respecto a una enseñanza más tradicional. A veces me digo que depende más del maestro que del método” (Beau Mur, entrevista 1, respuesta 105, pág. 14).

Según las declaraciones vertidas por los maestros y las maestras, los principales inconvenientes de la pedagogía Freinet son la gran cantidad de tiempo que demanda y el consabido nivel de cansancio.

“Es un trabajo que lleva mucho tiempo” (École Belleflamme, entrevista 4, respuesta 63, pág. 15).

“La desventaja es que te quita mucho tiempo. Porque hay todo un trabajo de cooperación entre compañeros. Al mediodía, al final del día, las horas en que los niños están en el gimnasio, en general, no es tiempo libre. Es hora en que trabajamos juntos. Y el hecho de empezar de cero cada vez, a partir de lo que piden los niños. No podemos tener una carpeta con fichas preparadas y cada día dar las mismas fichas, no es posible hacerlo” (École Naniot 4, respuesta 92-93, pág. 19).

“La carga de trabajo. Eso significa que tenemos mucho trabajo en el sentido de que, como dije, no podemos planificar a largo plazo, y lo hacemos en relación con los niños, primero, hay que programar de semana en semana, y, en segundo lugar, no podemos repetir la lección que hicimos el año anterior” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 51, pág. 17).

“El trabajo que tenemos y el cansancio que tenemos cuando tratamos de seguir y adaptarnos lo más rápido posible a lo que los niños nos traen y, por lo tanto, es mucho trabajo, todos los días, pero aparte de esto, no veo otra desventaja. No me gustaría trabajar en otro lado. Aunque el cansancio esté ahí” (École Beau Mur, entrevista 4, respuesta 70, pág. 17).

Los beneficios de la pedagogía Freinet para la sociedad belga empiezan con la educación del alumnado en valores, a fin de que cuestione lo que sucede a su alrededor, desarrollen un pensamiento crítico y actúe para cambiarlo.

“Aprenderá a cuestionar y dar las respuestas gracias al grupo también y al concepto de solidaridad, que es muy importante. Vemos que en la naturaleza los grupos que sobreviven son solidarios. Es el modelo más efectivo que cobra vida. Creo que los niños se enfrentarán a grandes problemas sociales” (École Belleflamme, entrevista 6, respuesta 114, pág. 22).

“Tengo la impresión de que formamos a los niños para que sean independientes y dueños de lo que hacen. Son los niños quienes aportan algo a la sociedad, y no los niños que toman todo lo que proviene de la sociedad sin pensar en lo que les damos” (École Naniot, entrevista 4, respuesta 96, pág. 20).

“Creo que la pedagogía de Freinet es la mejor manera de permitir que los niños prosperen, para que se den cuenta de que pueden actuar en la sociedad, que no los sometan. Por el contrario, pueden ser creativos y creadores, ser el motor del cambio en la sociedad, y es lo que hacen en las escuelas, cuando los niños deciden ir a la manifestación por el clima, es genial, en comparación con todo lo que sucede en la sociedad” (École Laveu, entrevista 2, respuesta 53, pp. 12-13).

Categoría 12. Proyectos

Esta categoría describe los proyectos y las propuestas metodológicas innovadoras que adoptan los centros para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el CEIP San Walabonso confluyen varios proyectos de innovación. Uno de ellos es el *Programa para la Innovación Educativa, Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud*. Entre sus objetivos más importantes destacan (Junta de Andalucía, 2019b, pp. 11-12): sensibilizar sobre la importancia de realizar actividad física, llevar una alimentación equilibrada basada en la dieta mediterránea, el aumento del consumo de frutas y hortalizas, la disminución del consumo de bebidas azucaradas, desarrollar habilidades que fomenten la autonomía emocional, una actitud positiva y estrategias para afrontar los retos de manera sana y equilibrada.

El coordinador del programa en el centro afirma que en este proyecto se plantean actividades integradas que abordan todas las áreas:

“Ahí trabajamos lo que es la educación en valores, la actividad física y la alimentación saludable. Creamos nuevos proyectos integrados; es decir que tú, en una misma tarea incluyes las asignaturas que realmente das, Lengua, Mates, Naturales, en este caso, y trabajas lo que es el programa de “Crecer en salud” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 18, pág. 5).

“En primer lugar, el maestro ha preguntado cuántas piezas de fruta ha tomado cada alumno/a esta semana para apuntarlo en el Fruitómetro, una tabla que mide las piezas de frutas consumidas al mes. Esta actividad forma parte de un Proyecto sobre Vida Saludable, impulsado por el maestro para promover hábitos de vida saludable en el alumnado” (CEIP San Walabonso, Observación 11, pág. 7).

En el año 2003, el CEIP San Walabonso comenzó su andadura en la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se unió al Proyecto de Centro TIC, luego, continuó con el Plan de Escuela TIC 2.0. En la actualidad, participa en el *Programa de Transformación Digital de Centro (PRODIG)*. Entre sus objetivos más importantes figuran: usar metodologías activas gracias al uso de la tecnología digital (el trabajo por proyectos, *flipped classroom*, el aprendizaje cooperativo) y estrategias didácticas que integren las tecnologías digitales, para que resulten flexibles, atractivas. Por ejemplo: la gamificación y la programación (Junta de Andalucía, 2019c, p. 10).

“Estoy con Fernando, el jefe de estudios, en clase de Robótica. Hay un ordenador portátil por cada 2-3 alumnos/as. Llevan desde septiembre aprendiendo programación de juegos. Han aprendido lenguaje de programación y comandos. Los niños y las niñas programan juegos, los prueban, los evalúan y le mandan al maestro Fernando, vía email, sus conclusiones. Entonces, el maestro envía a cada alumno/a un diploma que acredita su conocimiento en la programación de videojuegos. Demuestran soltura y capacitación para programar” (CEIP San Walabonso, observación, pp. 10-11).

En el año 2008, el centro se unió al *Programa INNICIA de Cultura Emprendedora. Proyecto EME: una Empresa en mi Escuela. Cooperativa escolar. Cultura de emprendedores. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa en colaboración con la Consejería de Educación*. El objetivo de esta iniciativa es promover el emprendimiento en las dimensiones personal, social y productiva de los colegios, fomentando el pensamiento creativo y las iniciativas en la comunidad educativa (Junta de Andalucía, 2019d). Este proyecto se tradujo en la creación de una empresa.

“Para formar la empresa, los niños parten de un dinero, porque son socios, forman su empresa, sus estatutos, eligen a su presidente, secretario, tesorero, eso se elabora todo

en el área, de Lengua, pero se relaciona con Matemáticas. ¿Qué hacemos con ese dinero? Pues compramos los materiales que nos hacen falta para los distintos talleres de mosaico, de monedas. Compramos el material con ese dinero, material que los socios recuperan al final de curso, porque vamos a tener una ganancia, porque esos productos los vamos a vender en las representaciones que realizamos por todo el pueblo, donde vienen a visitarnos otros alumnos” (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 26, pág. 6).

Otro de los proyectos interesantes se lleva a cabo en el primer ciclo de Educación Primaria, titulado *¿Dónde vives tú?* Consiste en construir maquetas de casas con materiales reciclables a partir de fotografías tomadas de las casas del pueblo.

“El proyecto está muy bien porque es por tareas, que implican mucho a la familia, es algo muy manipulativo y tenemos un producto final que implica trabajo del niño con su familia, el producto final es que tienes que hacer casas por fuera, una maqueta de casas por fuera de material de reciclaje y casas por dentro, entonces lo vamos a exponer, han hecho fotografías en distintas partes del pueblo que también las vamos a poner en un mural, han hecho montajes de su casa, las distintas dependencias y es un trabajo por tareas” (CEIP San Walabonso, entrevista 6, respuesta 46, pág. 11).

Un proyecto en el que también participan las familias es el denominado “La familia lectora”. Los padres, las madres, los abuelos y las abuelas del alumnado narran cuentos a los niños y realizan dramatizaciones en la biblioteca, un espacio que dinamiza la vida del centro.

“Dentro de la biblioteca tenemos un proyecto que es "La familia lectora". Entonces las mamás, los papás o los abuelos, alguien de la familia del niño, el viernes, un día a la semana viene y le cuenta un cuento a las dos clases de primero, y en segundo igual, a las

dos clases de segundo y entonces, puede ser un teatro, hemos tenido teatros fantásticos que han hecho mamás, hemos tenido cuentos leídos, dramatizados, contados, de todo, es una actividad que a ellos les encanta” (CEIP San Walabonso, entrevista 6, respuesta 50, pág. 12).

El CEIP Tres Carabelas participa en proyectos propios, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra, para fomentar la educación en valores y la igualdad de género. El Plan de Igualdad de Género en Educación (Plan de Centro del CEIP Tres Carabelas, pág. 298) persigue sensibilizar a la comunidad educativa en la igualdad y la coeducación, promover la utilización de un lenguaje respetuoso y disminuir los roles sexistas, entre otros objetivos. Una de las actividades enmarcadas en este plan consiste en trabajar la letra de una canción que tenga un mensaje a favor de la igualdad. Se trabaja la letra y se canta el 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia de Género.

El Proyecto de Organización y Funcionamiento de la Biblioteca tiene entre sus objetivos: despertar el interés de los niños y las niñas por la lectura, aumentar la comprensión lectora desde todas las áreas y fomentar una actitud crítica hacia las manifestaciones del entorno (p. 375).

En las escuelas freinetianas, que se hallan inmersas en el diseño de un Proyecto Educativo común, los proyectos se vinculan a las técnicas Freinet. Existen propuestas innovadoras en tres escuelas, en función del contexto sociocultural y las necesidades del alumnado. Por ejemplo, en Belleflamme, en el tercer ciclo (ciclo 10-12 años), el tutor Nicolas y un profesor de la Universidad de Liège han iniciado un Proyecto Digital.

Consiste en digitalizar algunas técnicas Freinet, como el texto libre o las investigaciones en Matemáticas.

“Intento que el texto libre ya no sea en papel. Entonces, hay niños que transforman sus historias en una animación en movimiento, por ejemplo, hacen un video. Intento transformar la investigación matemática, que también está en el programa. Cuando los niños descubren algo en Matemáticas, les sugiero que intenten hacer un tutorial, un video para ponerlo en YouTube” (École Belleflamme, entrevista 2, respuesta 49, pág. 14).

L'École Naniot, la más actualizada de las escuelas, cuenta con una página web <https://naniotv.weebly.com> (École Naniot TV, 2019), en la que se exponen los proyectos de innovación, relacionados con la conservación del medio ambiente, el fomento de la solidaridad y los valores inherentes a la pedagogía de Freinet. Una de las actividades que observamos fue el cultivo de un huerto biológico en el jardín del colegio, en el que el alumnado aprendía a sembrar tomates, lechugas y calabazas, que luego vendieron en el Mercado Solidario, para destinar los fondos a una ONG.

“Tenemos un blog en Internet, que es el sitio de la escuela, donde publicamos los proyectos de los niños. En los talleres de por la mañana, publican algo en la televisión, eligen un poco en función de las actividades que hacemos. Tenemos un sitio en Internet que hicimos con los niños hace 4 años” (École Naniot, Entrevista 2, Respuesta 76, pp. 22-23).

En l'École Laveu se lleva a cabo un proyecto sobre marionetas, típicas en la Ville de Liège. Los niños y las niñas diseñan marionetas, inventan diálogos y representan dramatizaciones.

“Lo que viste hoy es un proyecto: los títeres y los dibujos para el pasillo. Fueron los niños quienes lo decidieron” (École Laveu, entrevista 3, respuesta 28, pág. 5).

El colegio acaba de unirse al Proyecto Digital, similar al de l'École Belleflamme, y ha empezado a utilizar las *tablets* en la Educación Infantil.

“Hemos entrado en un proyecto de escuela digital. Y, por lo tanto, tenemos 12 tablets. Tenemos una mesa interactiva en el ciclo. Por el momento, los niños escriben sus textos libros una de cada dos veces. Una vez los escriben manualmente, y otra vez, en la tableta” (Entrevista 3, respuesta 30, pág. 6).

Tanto en el CEIP San Walabonso como en el CEIP Tres Carabelas se adopta el trabajo por proyectos como un planteamiento alternativo al modelo tradicional. Los maestros y las maestras del primer centro diseñan dos proyectos por trimestre, uno sobre Ciencias Naturales y otros sobre Ciencias Sociales, a partir de temas cercanos a los niños y las niñas.

En cuanto a las ventajas del trabajo por proyectos, cabe destacar que es un planteamiento motivador que concibe el libro de texto como un recurso complementario, una fuente de consulta.

“Bueno, es algo muy motivador para los niños, para nosotros también. Cuando te metes en ese trabajo, para nosotros también. Es otra manera diferente de aprender, con lo cual te estoy diciendo que se aprende y de manera diferente, atractiva, divertida para los niños” (CEIP San Walabonso, entrevista 1, respuesta 43, pág. 8).

“Pues (el libro) tiene que acoplarse al proyecto que se esté trabajando. De hecho, por ejemplo, nosotros tenemos los indicadores, hemos hecho un documento con los indicadores de Naturales y de Sociales de cada ciclo, e intentamos buscar los que sean comunes o que se acoplen para que al final del año, en los seis proyectos, se hayan trabajado todos los contenidos y cada uno a su nivel” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 32, pág. 10).

Categoría 13. Materiales Curriculares

El Plan de Estudios presentado por don Pedro José Pidal en 1845, conocido como el Plan Pidal de 1845, introduce el término libro de texto en España. El artículo 48 establece que los catedráticos de enseñanza pueden elegir los libros de textos que formen parte de una lista publicada por el Gobierno (Plan Pidal, 2020, p. 22). El libro de texto ejerce un efecto de control, orden y seguridad, lo que le otorga un sentido hegemónico, cerrado y descontextualizado (Travé y Pozuelos, 2008). Martínez Bonafé (2002) señala que el libro de texto es “un potente dispositivo de desautorización intelectual, cultural y profesional del sujeto docente” (p. 60), porque le resta autonomía y merma su desarrollo profesional. Las investigaciones demuestran que los maestros usan el libro de texto como el principal recurso, aunque no puede afirmarse que sea el único. Se percibe una dependencia clara hacia los materiales curriculares comerciales (Martínez Bonafé y Rodríguez, 2010). Esta categoría aborda los materiales curriculares utilizados en los centros educativos, así como la utilización que hacen los maestros y las maestras de estos.

En las escuelas Freinet, no se usa el libro de texto como recurso didáctico. Freinet, que se reconocía enemigo de los libros de texto, los sustituyó por libros escritos por los niños (Monteagudo, 1998).

“Nos inspiramos en los materiales de Freinet, que son editados por el PEMF (una página web de recursos, destinada a promover la pedagogía Freinet), otros materiales que nos parecen interesantes. Construimos muchas cosas nosotros mismos. Hay muchos archivos como ese que hemos creado antes, que están lo más cerca posible de la competencia en la que queremos trabajar, el objetivo a conseguir” (École Belleflamme, entrevista 2, respuesta 30, pág. 9).

“Utilizamos el trabajo de los niños, los textos libres, la investigación matemática, el rincón donde los niños cuentan historias y traen materiales. Partimos de lo que hacen los niños” (École Naniot, entrevista 4, respuesta 16, pág. 4).

“Lo que aportan los alumnos, esencialmente, por lo tanto, partimos de los textos libres de los niños” (École Laveu, entrevista 5, respuesta 26, pág. 6).

“Todo el material educativo lo construimos nosotros mismos” (École Beau Mur, entrevista 2, respuesta 17, pág. 4).

La procedencia de los materiales curriculares es diversa. Algunos son elaborados por los maestros y las maestras, otros, adquiridos en la página de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne).

“El primer recurso son las creaciones de los niños. El texto libre es el primer recurso. Cuando un niño da una conferencia y va a exponer, es el primer recurso, después de eso, realizamos una investigación matemática y vemos que hay algo que tenemos que trabajar con los alumnos. Y hacemos una investigación a partir de la creación de un niño. Y para eso, tenemos documentos, otros maestros, investigamos en Internet, buscamos documentos” (École Belleflamme, entrevista 6, respuesta 19, pág 4).

“Usamos los recursos de l'ICEM. Es un movimiento Freinet que se encuentra en Francia y a menudo utilizamos técnicas para el plan de trabajo. Personalmente, fui al Congreso de Freinet, organizado precisamente por el ICEM, y allí vi otra forma de trabajar. En cuanto a recursos, no es un manual, sino herramientas, usamos diccionarios, un atlas, un libro de gramática básica, para ver cosas de gramática, para que los niños busquen cómo hacer una síntesis del texto” (École Naniot, entrevista 6, respuesta 12, pág. 3).

“Tengo diez años de experiencia, y no necesito el manual. Conozco el contenido de la asignatura y mis nuevas compañeras me siguen. Si le preguntas a Anaïs, ella te dirá que le pregunto a Laura. Porque ella no está sola en el mundo. Aquí trabajamos en equipo” (École Laveu, entrevista 6, respuesta 12, pág. 3).

“Tenemos un catálogo en el que podemos comprar materiales. A través de las actividades que no son individuales, sino en grupo (3 o 4 niños). Así, hay un intercambio, hay prueba y error. Yo creo que es mejor así, creo que se mantendrá mejor si lo hacemos así. Luego intercambian materiales, experimentan. En cualquier caso, es más enriquecedor trabajar entre dos o tres compañeros juntos que solos” (École Beau Mur, entrevista 5, respuesta 21, pág. 5).

En los centros educativos españoles, se utiliza un libro de texto de la editorial Santillana Grazalema, elegida por mayoría simple del Claustro, porque está estructurado en forma de bloques de competencias.

“Sí, normalmente sí, cada ciclo elige una editorial, cuando llega el momento de la elección, que es cada 4 años. Y después pues se intenta, intentamos seguir una línea desde abajo hasta arriba, no coger en el primer ciclo Santillana, en el segundo Edelvives, en el tercero X ¿no? Entonces intentamos seguir una línea, consensuar y a ver, este está bien, ahí hablamos, discutimos, y tal, y al final llegamos a una idea” (CEIP San Walabonso, entrevista 1, respuesta 39, pág. 7).

“Pues la hemos elegido por eso precisamente, por esa estructura, porque tiene varios proyectos, el típico proyecto con la unidad, pero este viene por competencias, viene dividido, Comprensión Lectora, Escritura, viene esto en Lengua, en Matemáticas ocurre lo mismo, Resolución de problemas, con lo cual nos da juego a nosotros para ir cogiendo y confeccionando nuestra programación, ya adaptándola de aquí, de esta competencia,

de la otra, y vamos haciendo nuestra programación” (CEIP San Walabonso, entrevista 4, respuesta 11, pág. 2).

“Hago un poco lo que a mí me parece, el libro de texto es una guía más, no es que yo doy siempre hoy la página esta, la mayoría de las veces no utilizo el libro de texto, porque tampoco me da tiempo” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 10, pág 3.).

“Esa editorial porque tenía lo del proyecto Más, que contemplaba, de la manera que nosotros teníamos establecido pues parte de cálculo, numeración eh... medidas, geometría, lengua. Lo tienen puesto por comprensión lectora, lectura comprensiva, comprensión oral, eh... lo tienes por ortografía, por vocabulario, lo tienen puesto de tal manera que nosotros cada día podemos coger fichas diferentes y compaginarlas con otros libros, y con los niveles que tenemos” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 4, respuesta 21, pág. 7).

Categoría 14. Apoyos y dificultades

Un buen profesional ha de disponer de competencias amplias y un margen de autonomía para adoptar decisiones propias. Para ello, es esencial contar con recursos humanos y materiales en los centros. La gestión de la autonomía sin recursos suficientes se traduce en el abandono en la práctica (Bolívar, 2019).

Esta categoría incluye los comentarios de los maestros y las maestras sobre los elementos que favorecen la autonomía pedagógica, las dificultades que impiden su puesta en práctica y las necesidades para mejorar su gestión.

En el CEIP San Walabonso, los apoyos proceden de las familias, el liderazgo pedagógico, la colaboración con empresas y organismos externos, como el Ayuntamiento, y la cooperación entre el profesorado.

“A nivel interno, el compañerismo que tenemos en el centro. Tú puedes contar con cualquier compañero, le puedes pedir cualquier favor, puedes pedirle ayuda, puedes llegar a crear una actividad con él. A nivel externo, las familias son muy participativas en el centro. El centro está abierto a la familia, puedes contar con la familia, el AMPA, que funciona muy bien actualmente. Lo que es a nivel de entidades locales, como el Ayuntamiento, igual, cuando tú necesitas cualquier recurso personal y a veces material, a veces te lo ofrecen” (CEIP San Walabonso, entrevista 2, respuesta 43, pág. 12).

“Primero el profesorado, es lo primero. Los padres, madres, abuelos, familia, este es un centro donde la participación familiar es bastante alta. Otro elemento que facilita el desarrollo de los proyectos es la colaboración que tenemos con las distintas instituciones” (CEIP San Walabonso, entrevista 5, respuesta 17, pp. 9-10).

En el CEIP Tres Carabelas, el principal apoyo es la colaboración y la coordinación entre los maestros y las maestras.

“Aquí sobre todo el factor humano, el factor humano porque con estas características y este alumnado, si no tuviésemos un equipo tan bueno y que nos entendiésemos, nos llevásemos tan bien, pues sería muy difícil, sería muy difícil, porque el trabajo, yo sé que puede ser” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 2 respuesta 30, pág. 17).

“Los que más nos facilitan este trabajo son los compañeros, los profesores, el equipo de profesorado, todo el personal que trabaja en el centro, desde los compañeros del aula matinal, las actividades extraescolares, del comedor que trabajamos todos al unísono” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 18, pág. 13).

En l'École Belleflamme, la ayuda del Poder Organizador para gestionar los recursos y la colaboración entre los compañeros del ciclo son los principales apoyos.

“Lo único en lo que pienso es el intercambio con mis compañeros. Son un gran apoyo, Nicolas y Sandrine, cuando tenemos preguntas, cuando las cosas no van bien, cuando estamos bloqueados, etc. en este intercambio de cosas. Intercambiamos muchos documentos” (École Belleflamme, entrevista 4, respuesta 67, pág. 15).

En l'École Naniot, los principales apoyos son la formación de los maestros y las maestras, así como la colaboración entre compañeros del mismo ciclo.

“Los tres (compañeros del ciclo) intercambiamos cosas, hablamos de ello. Si hay cosas que no van, nos apoyamos mutuamente. Ahora, en la ciudad, también tenemos la formación para poner en pie de igualdad a todos los maestros en la pedagogía Freinet de la ciudad de Lieja, para aplicar el texto libre” (École Naniot, entrevista 3, respuesta 63, pág. 16).

En l'École Laveu, los apoyos se identifican con el equipo docente, el Poder Organizador y la Inspección.

“Los apoyos de los compañeros, del equipo docente, del Poder Organizador y de la Inspección” (École Laveu, entrevista 1, respuesta 34, pág. 10).

En l'École Beau Mur, el director cuenta con el apoyo del equipo docente. Sin embargo, no se aprecia una colaboración entre maestros en la práctica.

“Es el apoyo de mi equipo, porque creo que, si no tienes el equipo contigo, es algo complicado. De lo contrario, por lo demás creo que, si eres tú mismo, si estás abierto a los demás, creo que todo lo demás encajará normalmente” (École Beau Mur, entrevista 6, respuesta 32, pág. 8).

En el CEIP San Walabonso, las dificultades derivan de los trámites burocráticos, que restan tiempo para consagrarlo a más proyecto. Se percibe una carencia de recursos

humanos para cubrir las sustituciones de las bajas temporales. La inestabilidad de la plantilla, debido a la movilidad docente en el concurso de traslados, ejerce una gran influencia en el desarrollo de los proyectos.

“A mí me gustaría que la normativa se adaptase a la escuela y no fuese la escuela la que se tiene que adaptar a la normativa, porque nos estamos convirtiendo en... Bueno nos hemos convertido ya en burócratas y el monstruo burocrático no se harta, es insaciable y cada vez hay más y más papeles” (CEIP San Walabonso, entrevista 7, respuesta 9, pág. 4).

“A nivel de profesores, la dificultad que se tiene es la movilidad en el concurso de traslados. Otra dificultad añadida también es el tema de las sustituciones, de que no se cubren cuando hay que cubrirse” (CEIP San Walabonso, entrevista 5, respuesta 12, pág. 8).

En el CEIP Tres Carabelas, el principal obstáculo es la poca implicación de las familias en las actividades que se llevan a cabo el centro.

“Estos niños no están estimulados en casa, y entonces a ellos nadie les ha dicho que hay que atender ni que hay que tener un interés, ni nadie les va a preguntar a las 2 qué han hecho en el colegio, ni nada de nada” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 4, respuesta 36, pág. 12).

“El primer obstáculo que tenemos, uno de los primeros, son los padres. Tenemos unos padres muy desagradecidos, muy poco colaboradores, con unos valores totalmente diferentes a los nuestros, entonces es un inconveniente muy grande” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 6, respuesta 15, pág. 11).

En l'École Belleflamme, los principales inconvenientes proceden de la falta de tiempo para atender a todas las necesidades educativas del alumnado y de espacio en el aula.

“No tengo espacio para dedicarlo a otras cosas. Desearía hacer un rincón de música. No es posible. Hacer un rincón de pintura. No es posible. Debemos mantener una estructura clásica y normal del aula. A veces es aburrido, no proporcionar... bloquea una libertad” (École Belleflamme, entrevista 2, respuesta 57, pág. 17).

“Una de las grandes dificultades es la gestión de las diferencias entre los/las alumnos/as” (École Belleflamme, entrevista 4, respuesta 47, pág. 11).

En l'École Naniot, la gran cantidad de tiempo que consagran en los procedimientos burocráticos y en la dinámica de aula obstaculiza la autonomía pedagógica.

“Estamos obligados por el sistema administrativo. Devolvemos los documentos completos. Nosotros rellenamos el boletín. Lleva horas formar al niño y a sus padres, explicarle en qué momento se encuentran en su aprendizaje y su desarrollo en ese momento” (École Naniot, entrevista 5, respuesta 90, pág. 17).

“Este año no tengo la misma investigación matemática que el anterior. Es un placer no aburrirse. La desventaja es hacer esto todo el tiempo. Se trata de cuestionarse siempre y hacer algo nuevo”. (École Naniot, entrevista 4, respuesta 93, pág. 20).

En l'École Laveu, la directora afirma que existen muchas reuniones de padres sin previa cita. Los maestros afirman que la pedagogía Freinet exige mucho tiempo y dedicación.

“Porque estamos abiertos a los niños, padres, compañeros. Estamos bien adelantados en el aspecto relacional, pero cuando se toma tiempo para todo lo que es relacional, cuidar a los niños, gestionar los conflictos... Esta mañana dos padres, tres padres, que no se esperaban, han venido” (École Laveu, entrevista 1, respuesta 30, pág. 9).

“Es agotador porque nos cuestionamos constantemente. ¿Me fue bien con un alumno? ¿No debería de haber hecho esto? No hicimos esta actividad, pero tengo la impresión de que la otra funcionó. Creo que hay maestros en las otras escuelas (otro tipo de escuelas) que dicen: el alumno no lo ha entendido” (École Laveu, entrevista 5, respuesta 77, pág. 16).

En l'École Laveu, las dificultades expresadas coinciden con las expresadas por los maestros y las maestras de otras escuelas Freinet: la cantidad de tiempo que requiere.

“Ocupa mucho espacio en tu vida, porque en la pedagogía de Freinet, nunca he hecho lo mismo dos veces. Cada vez que empiezo con lo que me ofrecen los niños, cada vez que creo un material, pienso en nuevas ideas. De hecho, te das cuenta de que incluso después de eso, no se detiene” (École Beau Mur, entrevista 2, respuesta 61, pág. 13).

“No puedo programar con mucha antelación, tengo que adaptarme casi todos los días, tengo que prepararme con frecuencia para el día siguiente, etc. así que es agotador, porque hay mucho trabajo en casa, correcciones de lo que hicieron durante el día, pero hay que prepararse, porque necesitan documentos para sus investigaciones” (École Beau Mur, entrevista 4, respuesta 67, pág. 16).

Categoría 15. Necesidades

Marrero (2018) sostiene que el currículum no puede asumirse como algo técnico que organiza los contenidos (el qué), la metodología (el cómo se debe enseñar, aprender y evaluar), según las decisiones de los grupos de poder. Esta categoría trata sobre las necesidades de los maestros y las maestras para gestionar su autonomía curricular.

En el CEIP San Walabonso requieren de más maestros para cubrir las sustituciones, habilitar nuevos espacios y la renovación de recursos materiales (ordenadores portátiles y pizarras digitales en las aulas del primer ciclo).

“Pediría un maestro de apoyo más o ese cupo 13 para tener las sustituciones” (CEIP San Walabonso, entrevista 3, respuesta 36, pág. 11).

“Hay necesidades, una de las cosas que demandaría es personal. Unas instalaciones adecuadas, esto está un poco obsoleto. En la época que vivimos y con los avances que tenemos, las instalaciones que tenemos son muy cortitas, esto debería tener, un gimnasio, una sala de proyección, varios recursos que no tiene. Y después la otra cosa que echo de menos sería pues recursos materiales: ordenadores, pizarras digitales en todas las clases” (CEIP San Walabonso, entrevista 11, respuesta 58, pág. 11).

En el CEIP Tres Carabelas necesitan más apoyo de la Delegación para acometer proyectos, más maestros de refuerzo y aumentar la matriculación de niños.

“En concreto para este centro, el alumnado, el alumnado que es poquito, poquito alumnado, ahora mismo tenemos la problemática del concertado, que se está llevando todos los alumnos” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 3, respuesta 63, pág. 16).

“Debe haber un número de apoyo, a ver, lo normal que haya en un centro es que no tenga el refuerzo funcionando como debería funcionar, ¿por qué? Pues porque realmente esos refuerzos, cuando hay una persona que falta, tienen que sustituir, con lo cual ese refuerzo lo pierdes, pero no es que lo pierdes tú porque yo no es que lo pierdo, lo pierde el alumno, entonces lo más importante en un colegio son los alumnos” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 5, respuesta 59, pág. 15).

En l'École Belleflamme se requiere más colaboración familiar en el tercer ciclo, jornadas de formación específicas con expertos en la pedagogía Freinet, la integración de

estos expertos en el centro para ayudar a los maestros a desarrollar las competencias y más tiempo en el horario docente para asistir a cursos de formación.

“Si pudiera pedir algo, pediría a los padres que estuvieran más presentes” (École Belleflamme, entrevista 2, respuesta 74, pág. 23).

“Solicitaría formación clave con expertos en las técnicas Freinet, que estuvieran integrados, más regularmente, que se pudiera acceder a ellos” (École Belleflamme, entrevista 4, respuesta 76, pág. 18)

En l'École Naniot, los maestros piden más formación, presupuesto y recursos, tanto humanos como nuevos recursos materiales.

“Más formación, más presupuesto, más maestros que sean competentes y que quieran enseñar aquí” (École Naniot, entrevista 2, respuesta 86, pág. 24).

“Aquí el problema es que todo se hace poco a poco. Porque a nivel de presupuesto, una escuela tiene más o menos 2000 euros por año para equipos informáticos. Si compramos una TVi para una clase, se utiliza el presupuesto del año” (École Naniot, entrevista 4, respuesta 70, pág.16)

En l'École Laveu, son necesarios la rehabilitación de los espacios verdes y las paredes, más presupuesto para hacer actividades extraescolares y más profesores.

“Más personal, más profesores” (École Laveu, entrevista 3, respuesta 78, pág. 12).

“Lo que falta es presupuesto para salir. Creo que Freinet también debe ser eso. Lo hacemos, pero en el terreno. Para poder ir a ver obras de teatro” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 60, pág. 20).

En l'École Beau Mur, los maestros demandan recursos tecnológicos y más personal docente.

“Recursos humanos, creo que es lo que más necesitaríamos” (École Beau Mur, entrevista 1, respuesta 140, pág. 19).

“Lo que falta todavía es material informático, tú me preguntabas cómo trabajamos esto con los niños, bueno, todavía no trabajamos mucho porque tenemos esta carencia, vendrá poco a poco, está en proceso” (École Beau Mur, entrevista 4, respuesta 71, pág. 17).

Categoría 16. Evaluación

La manera de concebir la evaluación condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva crítica-reflexiva, la evaluación es entendida como un proceso reflexivo en el que los maestros junto a los alumnos se interrogan, debaten, dialogan e intercambian impresiones con el fin de comprender lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La finalidad está orientada a la mejora del aprendizaje (Santos Guerra, 2018). Cuando el alumnado se autoevalúa, revisa y mejora sus trabajos mediante la retroalimentación de los tutores y su planteamiento reflexivo, desempeña un papel activo, protagonista. La evaluación cobra un sentido nuevo, relacionado con la equidad, la comprensión y la mejora (McArthur, 2019).

En el CEIP San Walabonso, la evaluación es formativa, se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de conocer el nivel de competencia alcanzado por el niño (Plan de Centro del CEIP San Walabonso, pág. 129) y se utilizan diferentes técnicas de evaluación.

“Diferentes instrumentos: observación diaria, registros, anotación de cositas diarias, alguna pruebecita, también se hacen trabajos” (CEIP San Walabonso, entrevista 1, respuesta 50, pág. 9).

En el CEIP Tres Carabelas, la evaluación es cualitativa y explicativa. Se utilizan diarios de clase, la observación directa e informes (Plan de Centro del CEIP Tres Carabelas, pág. 8). En la práctica, se realizan pruebas escritas sobre los contenidos de los proyectos.

“En el tercer ciclo pues a veces más exámenes, registros de día a día. (...) Voy apuntando, entonces estas son mis notas, voy apuntando lo que voy haciendo, entonces esto para mí es un registro, esto es un instrumento de evaluación, un registro día a día, estamos con la multiplicación, qué tal han hecho la ficha, que esté bien, esté mal, lo apunto, todos los días apunto” (CEIP Tres Carabelas, entrevista 1, respuesta 26, pág. 8).

En el Proyecto Educativo de las escuelas Freinet, la evaluación se describe como un proceso formativo.

“La evaluación es formativa y cotidiana a través de la observación regular del trabajo (creaciones matemáticas, literarias, investigaciones...). El boletín de notas es un reflejo de la evolución del/de la niño/a en la adquisición de las competencias. Saber ser y saber hacer forman parte de la evaluación” (École Naniot, Projet d'Établissement, pág. 5).

Los maestros y las maestras no evalúan con números de manera aislada, sino con letras que van de la A la D, junto a sus alumnos.

“Los maestros y los niños tomamos notas sobre el auto boletín, por lo que el niño/la niña se evaluará a sí mismo/a, poco a poco. Porque el boletín se entrega tres veces al año, en diciembre, febrero y mayo. La letra que vamos a escribir, por ejemplo, en la competencia de lectura: leer en francés (¿El/la niño/a da sentido a lo que ha leído?) ¿Qué letra ponemos: ¿A, B, C o D? Ellos vienen a mí con el auto boletín, yo miro todo lo que hicimos durante el período. Hicimos eso, eso, eso. El/la niño/a está a mi lado. Vemos todo lo que se ha evaluado. Y haremos el promedio entre sus notas y las mías.

Tomaremos el promedio con precisión. Y entonces diremos: tenemos diferentes notas en esta competencia: A, B, B, B, A. En realidad, la media es B. ¿Estás de acuerdo?” (École Naniot, entrevista, respuesta 29, pág.11).

Se evalúan todos los avances que cada alumno/a ha logrado en su Plan de Trabajo individual, que incluye las actividades personalizadas relacionadas con las técnicas Freinet, en función de sus necesidades educativas.

“Entonces, evaluamos la evolución. Vemos dónde están al comienzo del año, durante el año con las evaluaciones formativas, para saber si adquirieron las competencias y lo que pueden cambiar en el Plan de Trabajo. Para nosotros, esta es la mejor evaluación formativa” (École Laveu, entrevista 4, respuesta 34, pág. 13).

Existen pruebas de evaluación externas, llevadas a cabo en los centros educativos de la Comunidad Francesa, bajo la responsabilidad de la Administración central. El CEB (*Certificat d'Études de Base*) tiene un valor certificativo legal, es decir, es un instrumento planteado por el sistema educativo belga para comprobar si el alumnado ha adquirido las competencias, a partir de estándares de aprendizajes comunes para todos los alumnos (Maroy, 2013). Según la reciente Circular 7287, el CEB es obligatorio para los alumnos del sexto año de Educación Primaria (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019b). Se evalúa las competencias básicas en Francés, Matemáticas y *l'éveil* (Geografía e Historia).

A propósito de las evaluaciones externas, unos/a maestros/a están a favor de estas.

“Creo que es interesante para fines informativos e indicativos del nivel. Todos hacen la misma prueba. Y todos deben alcanzar los mismos objetivos. Entonces, para mí, es un sistema justo” (École Belleflamme, entrevista 4, respuesta 34, pág. 8).

“Me parece muy bien. Hacemos una evaluación común para todas las escuelas. Permite que un niño que viene de una escuela y va a la Secundaria, haya adquirido las bases necesarias. Están muy bien hechas las pruebas del CEB. Porque creo que invitan

a los niños a leer, a encontrar la información en un documento” (École Naniot, entrevista 3, respuesta 21, pp. 9-10).

Otras voces afirman que las pruebas de evaluación externa suponen una presión para los/las niños/as.

“Creo que son útiles, en algún momento, para hacer un balance. Creo que son útiles, ahora bien, es una presión, es una gran presión para el niño, que no es necesaria” (École Beau Mur, entrevista 6, respuesta 34, pág. 10).

“Si se comparan con otras escuelas, no veo el interés de estas pruebas, en el sentido de que, si se comparan con otras escuelas, no tenemos los mismos niños, no tenemos los mismos programas ni hacemos las mismas actividades. La forma en que se evalúa me parece estricta, especialmente, en comparación con la pedagogía Freinet. Los niños no están acostumbrados a ser evaluados de esta manera” (École Laveu, entrevista 5, respuesta 46, pág. 16).

Un maestro del CEIP San Walabonso se pronunció en contra de las pruebas de evaluación externa.

“Se usan por intereses políticos, partidistas, no sirven para nada. Además, me fío muy poco de las pruebas que están hechas por empresas externas, porque nos guste o no, PISA es un negocio. Hay gente que no le presta atención a eso y bueno, PISA es un negocio. La OCDE tiene capacidad para orientar a los gobiernos, pero no para legislar sobre educación, y lo que no se puede pretender es legislar a base de pruebas externas” (CEIP San Walabonso, entrevista 7, respuesta 24, pág.12).

BLOQUE TERCERO

**Resultados,
discusión,
conclusiones,
limitaciones y
propuestas**

CAPÍTULO 9

**Discusión y
conclusiones**

9.1. Discusión y conclusiones

Este apartado expone la interpretación de los resultados y su significado con respecto a los objetivos específicos de la tesis doctoral. Se ha efectuado una comparación con los resultados de otras investigaciones, publicadas en revistas de impacto, en los últimos cuatro años.

Procede partir del primer objetivo específico de la tesis doctoral: conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras en cada nivel de concreción curricular. Para dar respuesta a este objetivo, se expondrán las conclusiones atendiendo a los tres niveles de concreción curricular o dimensiones de la investigación.

En cuanto al primer nivel, el *Currículum Básico*, se infiere que uno/a de cada tres maestros/as se muestra indeciso/a ante la afirmación de que el currículum oficial es un imperativo que limita sus prácticas docentes, mientras que uno/a de cada cuatro está de acuerdo. La mayoría de los maestros y las maestras (ocho de cada diez) afirman que toman el currículum oficial como una orientación en sus prácticas docentes y no enseñan solamente los contenidos del currículo básico.

Si nos centramos en las razones por las cuales enseñan los contenidos del currículo básico, la principal es asegurar que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible; la segunda, enseñar lo que el alumnado debe saber; la tercera, para que este adquiriera las competencias clave, y la cuarta, para que obtenga puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas.

Esta primera conclusión contrasta con los resultados de los estudios de casos. En el CEIP San Walabonso de Niebla, seis de los siete maestros entrevistados afirman que el currículum es una orientación en sus prácticas docentes, mientras que uno sostiene que

ha de ceñirse a la normativa. En general, se alude a la gran cantidad de contenidos que existen y a que muchos no tienen un uso inmediato.

En el CEIP Tres Carabelas, cuatro maestras aluden al carácter repetitivo de los contenidos del currículum básico, una maestra afirma que son básicos y otra está de acuerdo con los mismos. En cuanto a las finalidades, tres maestras enseñan lo que el alumnado debe saber con respecto a la normativa, dos lo que favorezca la transición del alumnado a un nuevo curso y una maestra, lo necesario para la adecuada transición a la Educación Secundaria.

De las seis escuelas freinetianas de Liège, la mayoría de los maestros y las maestras enseñan los contenidos para que el alumnado adquiera las competencias claves, pues el currículum se estructura en un ciclo de competencias. En l'École Belleflamme, cuatro maestros/as recalcan que enseñan los contenidos para que el alumnado adquiera las competencias clave; dos, porque los prescribe el currículum. En términos generales, indican que las pruebas de evaluación externa tienen un valor certificativo. En l'École Naniot, cinco maestras dan importancia a que el alumnado adquiera las competencias clave, mientras que un maestro enseña lo que prescribe el currículum. Cuatro aluden a que las pruebas externas son las mismas para todas las escuelas, una maestra no concede importancia a los resultados y otra considera que son demasiado largas. En l'École Laveu, se concede importancia a las competencias clave, tres se posicionan a favor de las pruebas externas, porque permiten redirigir el trabajo, mientras que las otras tres se posicionan en contra. En l'École Beau Mur, cinco maestras afirman que enseñan el currículum para que el alumnado adquiera las competencias clave, una porque recoge lo que el alumnado debe saber. Tres maestros/as se posicionan en contra de las pruebas externas, alegando que no son útiles, no se adaptan a la realidad del alumnado, ni siguen la coherencia de la

pedagogía Freinet. Otros tres se muestran de acuerdo, pues establecen una comparación con las demás escuelas, pueden ser útiles para hacer balance y saber qué materias hay que reforzar.

Una investigación internacional puso de manifiesto cómo se gestionaba la autonomía en dos tipos de escuelas, autónomas y públicas, unas con un organismo externo y otras sin un organismo externo. Los maestros y las maestras de las escuelas no administradas por el organismo externo disponían de más autonomía que las otras, sin embargo, no hubo diferencias entre la responsabilidad por los resultados de las pruebas externas (Oberfield, 2016). Otra investigación reciente demostró la asociación entre las escuelas en contextos desfavorecidos, el país en que se encuentran y la autonomía curricular. Aquellas de Finlandia, Alemania y Reino Unido contaban con más autonomía que las de los Estados Unidos (Klein, 2017). Otro estudio pone de relieve cómo la regulación técnica de un currículo prescrito, cuyo fin es arreglar los problemas educativos que surgen en las escuelas inglesas, prescribiendo soluciones educativas, atribuyen la responsabilidad del éxito educativo a los/las maestros/as (Winter, 2017).

En el diseño del *Proyecto Educativo de Centro*, las acciones que más se llevan a cabo son: formular los objetivos generales del área, teniendo en cuenta las características del contexto, proponer contenidos secuenciados por áreas para cada curso, adaptar los contenidos a las características del contexto, proponer actividades que permiten la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones y adaptar los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.

Ocho de cada diez maestros/as formulan los *objetivos* generales del área, teniendo en cuenta las características del contexto, e incorporan contenidos relacionados con el

mismo. Seis de cada diez maestros/as lo hacen de manera integrada para todas las áreas o asignaturas, y cuatro de cada diez, en forma de competencias.

La mayoría de los maestros y las maestras proponen *contenidos* secuenciados por áreas para cada curso, mientras que la mitad lo hacen de modo integrado para todas las áreas. Uno/a de cada tres maestros/as se muestra indeciso/a ante este ítem.

Se proponen unas *actividades* que permiten la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones, otras para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas y, en menor medida, cuatro de cada diez maestros/as establecen un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias.

Uno/a de cada tres maestros/as se muestra indeciso/a cuando se les ha preguntado si siguen los criterios de evaluación que aparecen en el libro de texto.

En términos generales, se adaptan los *criterios de evaluación* a las necesidades del alumnado, aunque siete de cada diez maestros/as siguen los criterios de evaluación descritos en la normativa.

En el CEIP San Walabonso, el currículum se adapta a las características del contexto sociocultural en que se encuentra, al patrimonio artístico, histórico y cultural de Niebla. Se adaptan tanto los objetivos como los contenidos, que cristalizan en forma de proyectos innovadores, como el de “*Guías Turísticas de Niebla*”, que consiste en la realización de talleres de productos de otras épocas, el baile de danzas de las distintas culturas que han dejado su huella en el pueblo, recreaciones históricas, representaciones sobre pasajes de la Historia de Niebla en los entornos más emblemáticos: el Castillo de los Guzmanes y las puertas del recinto amurallado. Esta propuesta curricular brinda al alumnado la posibilidad de conocer el contexto sociocultural del centro, poner en práctica las

competencias básicas, desarrollar la habilidad de hablar en público y valorar la riqueza cultural del pueblo.

En el CEIP Tres Carabelas, se adaptan los contenidos en el Proyecto Educativo, teniendo en cuenta el nivel sociocultural del alumnado, que ha dado lugar a una propuesta denominada “La Historia de Huelva”. Los alumnos y las alumnas del segundo ciclo de Educación Primaria han realizado una investigación sobre el descubrimiento de América, la biografía de Cristóbal Colón, han diseñado murales con fotografías y destacado los hechos históricos más importantes. Aquellos del tercer ciclo han visitado los cabezos de Huelva y centrado su investigación en la impronta que dejaron los Tartessos en Huelva, el patrimonio cultural y artístico de la ciudad. El proyecto concluyó con la actividad de un “Escape Room”, en la cual participé, junto a la directora y una maestra. Esta iniciativa ha permitido que el alumnado ponga en práctica los conocimientos adquiridos.

En las escuelas Freinet, el currículum se adapta a las características del contexto a través de las técnicas Freinet, en general, y al estudio del medio, en particular.

En l'École Beau Mur y Laveu, los niños proponen temas de interés, eligen uno por mayoría simple, se indaga las ideas previas del alumnado, se plantea actividades para responder a las preguntas que surgen y ponen en práctica diferentes técnicas, como la consulta de diversas fuentes y la observación.

En la primera escuela, situada cerca de un bosque, en un contexto sociocultural medio, la propuesta se ha centrado en la investigación de los tipos de árboles y hojas, abordando temas como la conservación del medio ambiente.

En la segunda, ubicado en un contexto sociocultural bajo, los estudios del medio se han centrado en el entorno próximo, los tipos de establecimientos que existen y las profesiones relacionadas con los mismos.

En l'École Naniot, circunscrito en un contexto elevado, las propuestas aúnan la solidaridad y el respeto al medio ambiente. Una de las actividades que observamos fue el cultivo de un huerto biológico en el jardín del colegio, en el que el alumnado aprendía a sembrar tomates, lechugas y calabazas, que luego vendieron en el Mercado Solidario, para destinar los fondos a una ONG. Los alumnos y las alumnas del segundo ciclo son los encargados de cultivar el huerto y de su cuidado. Los objetivos de esta propuesta son desarrollar el respeto por la naturaleza, inculcar los valores de responsabilidad, iniciar al alumnado en la investigación del medio ambiente y estimular su curiosidad.

En l'École Belleflamme, situado en un contexto medio-bajo, es un contraste de culturas. Las familias del alumnado proceden del barrio obrero, aunque también hay otras de un medio más favorecido. Las propuestas que se llevan a cabo son puntuales. Algunas familias se preocupan por el nivel académico de sus alumnos, entran en la clase del primer ciclo y leen cuentos con sus hijos antes de que comience la jornada escolar.

En el diseño de la *Programación Didáctica*, el tercer nivel de concreción curricular, las acciones que más se llevan a cabo son las siguientes: revisar los objetivos del área y adaptarlos a las necesidades del alumnado, organizar los contenidos según criterios propios, utilizar recursos alternativos a los libros de texto, elaborar unidades didácticas y materiales propios para enseñar, evaluar al alumnado mediante los trabajos realizados en clase y adaptar los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado.

Uno/a de cada tres alumnos/as no está de acuerdo ni en desacuerdo con respecto al siguiente ítem: planteo fundamentalmente los objetivos que vienen en el libro de texto. La mayoría revisa los objetivos del área y los adapta a las necesidades del alumnado, mientras que la minoría plantea básicamente los objetivos del libro de texto.

Dos de cada diez maestros/as proponen los objetivos y enseñan básicamente los contenidos recogidos en el libro de texto. La mayoría organiza los contenidos según sus propios criterios.

Llama la atención el elevado porcentaje de indecisión (cuatro de cada diez maestros/as), cuando se ha preguntado si, en sus programaciones didácticas, incorporan los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa. Tres de cada diez maestros/as incluyen los contenidos de las pruebas externas en sus programaciones.

La gran mayoría de los maestros y las maestras utilizan recursos alternativos al libro de texto en sus clases y elaboran materiales propios para enseñar. La cuarta conclusión está relacionada con los materiales curriculares alternativos más utilizados en las aulas: programaciones didácticas propias, fichas y el trabajo por proyectos. Las editoriales con más protagonismo en los centros son Anaya, Santillana, SM y Edelvives. Cabe destacar que la mitad de los maestros y maestras afirman que, en sus centros, tienen que trabajar con un libro de texto predeterminado. Tanto en el CEIP Tres Carabelas como en el CEIP San Walabonso, la editorial es Santillana Grazalema.

Tres son los criterios que justificaron la decisión de utilizar esta editorial en el CEIP Tres Carabelas: en los libros de Matemáticas del primer ciclo se incluye el método ABN; está estructurado en bloques de competencias y se adapta a la metodología del trabajo por proyectos. Se utiliza como un recurso complementario a otros, como el material manipulativo, las fichas y los recursos de Internet. Cada cuatro años cambian de editorial.

Dos son los criterios que se siguieron en el CEIP San Walabonso: los libros están divididos por competencias básicas (por ejemplo: en Matemáticas, incorpora la resolución de problemas) y favorecen la elaboración de sus programaciones. Al igual que

en el CEIP Tres Carabelas, el libro se utiliza como un recurso complementario a fichas elaboradas por los propios maestros y recursos tomados de Internet.

En el CEIP San Walabonso, pionero en la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizan las Nuevas Tecnologías en el tercer ciclo de Educación Primaria con diversos fines didácticos: buscar información para desarrollar los proyectos y preparar sus exposiciones; en la asignatura de Robótica, a fin de programar juegos y comprender el lenguaje informático, y en la asignatura de Cultura y Práctica Digital, para aprender los riesgos inherentes a Internet.

La quinta conclusión se refiere a la escasa diferencia entre el número de maestros/as que elaboran sus propias unidades didácticas y aquellos/as que lo hacen con otros/as compañeros, aunque la primera opción es la más extendida. Casi la mitad de los maestros y las maestras evalúa al alumnado con una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto, que supera el número de docentes que proponen los objetivos y enseñan los contenidos recogidos en el libro de texto.

En el CEIP Tres Carabelas, los maestros y las maestras adaptan los criterios de evaluación de la normativa a las necesidades del alumnado, se evalúa tanto con exámenes como con los trabajos realizados en clase, y se concede importancia a la evaluación de las actitudes.

En el CEIP San Walabonso, los maestros y las maestras parten de los criterios de evaluación de la normativa, se adapta a las características del ciclo en el Proyecto Educativo y, luego, se traduce en objetivos, en función de las necesidades del alumnado de cada aula. Evalúan a través de una prueba escrita, que supone el 70% de la calificación, las tareas de casa, el 10%, las tareas de clase, otro 10%, y la actitud en clase, otro 10%.

La comparación entre grupos de maestros y maestras de diferentes tipos de centro lleva a la sexta conclusión. Hay diferencias significativas entre los siguientes ítems:

-El grado de acuerdo de los maestros y las maestras de centros públicos y privados con el ítem 20 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos actividades que permiten la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones) y 28 (En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa).

-El grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros públicos y concertados con el ítem 34 (En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado).

-El grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros privados y concertados con el ítem 12 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos del área en forma de competencias).

-El grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros públicos y concertados con el ítem 19 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, incluimos actividades para que el alumnado aplique de forma integrada los contenidos de diversas áreas), el 29 (En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto), el 30 (Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos), el 35 (Elaboro materiales propios para enseñar) y el 40 (Enseño aquellos contenidos que favorecen la transición del alumnado al próximo curso).

-El grado de acuerdo de los/las maestros/as de centros públicos y privados con respecto a estos ítems. Lo mismo puede decirse de los maestros y las maestras de los centros privados y concertados en los ítems 35 y 40.

La séptima conclusión señala las diferencias significativas entre la autonomía de los maestros y las maestras de diferentes comarcas en los siguientes aspectos:

Se perciben diferencias entre los maestros de Huelva y aquellos de la Costa Occidental en el ítem 34 (En mi centro, tengo que trabajar con un libro de texto predeterminado), entre aquellos/as de la Sierra y del Andévalo en el grado de acuerdo con el ítem 2 (Solo enseño los contenidos del currículum básico), entre los de la Sierra y el Condado con respecto al ítem 22 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, seguimos los criterios de evaluación descritos en la normativa), los de la Sierra y la Costa Occidental con respecto al ítem 18 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, establecemos un tipo de actividad general para aplicarlo en todas las materias), los de la Sierra y la Cuenca Minera con respecto mismo ítem, los del Condado y la Cuenca Minera con respecto al ítem 28 (En mis programaciones didácticas, incorporo los contenidos que se incluyen en las pruebas de evaluación externa) y entre los del Condado y la Costa Occidental con respecto al ítem 33 (Utilizo el libro de texto como principal recurso).

La octava conclusión indica que, si se tiene en cuenta el curso de Educación Primaria en el que imparten docencia, se perciben diferencias significativas entre el grado de acuerdo de los/las maestros/as con el ítem 4 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado obtenga puntuaciones altas en las pruebas estandarizadas), el ítem 33 y el ítem 34. Sin embargo, no existen diferencias entre la situación profesional de los/las maestros/as encuestados/as (interino/a, provisional, definitivo/a) y el grado de acuerdo con respecto a los ítems del cuestionario.

Asimismo, atendiendo a los cargos de gestión que ejercen, se deducen diferencias significativas en los ítems 25 (En mis programaciones didácticas, reviso los objetivos del área y los adapto a las necesidades del alumnado), 29, 34, 35, 36 (Evaluó al alumnado a

través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto), 37 (Evalúo al alumnado mediante los trabajos realizados en clase) y 39 (Adapto los criterios de evaluación a las necesidades del alumnado).

La novena conclusión pone de manifiesto la correlación positiva ínfima entre la edad de los/las maestros/as y el ítem 8 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, tomamos las decisiones por acuerdo de la mayoría de los maestros y las maestras), la correlación negativa ínfima entre la edad de los/las maestros y los ítems 22, 29, 31 (Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro), 32 (Elaboro mis propias unidades didácticas), 35 y 40.

La décima conclusión subraya la correlación positiva ínfima entre los años de experiencia docente y el ítem 31 (Elaboro unidades didácticas con otros compañeros/as del centro), la correlación negativa ínfima entre los años de experiencia docente y los ítems 4, 7, 29, 30, 32 y 40, y la correlación negativa débil entre los años de experiencia docente y el ítem 35. También hay diferencias significativas entre el número de alumnos por clase y el número de alumnos con N.E.A.E., respectivamente, y el ítem 29 (En mis clases utilizo recursos alternativos al libro de texto).

Conforme a la decimoprimer conclusión, hay una correlación positiva moderada entre el ítem 15 (En el diseño del Proyecto Educativo, adaptamos los contenidos a las características del contexto) y el ítem 16 (En el diseño del Proyecto Educativo, proponemos contenidos secuenciados por áreas para cada curso). Esto significa que los/las maestros/as que han puntuado alto/bajo en el ítem 15, también lo han hecho en el ítem 16. Lo mismo sucede entre el ítem 6 (Enseño solos los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado al nuevo curso sea lo más satisfactoria posible) y el ítem 7 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial, porque recoge lo que el

alumnado debe saber). También se aprecia una relación positiva moderada entre el ítem 10 (En el diseño del Proyecto Educativo, se facilita la relación del centro con el contexto) y los ítems 9, 14, 15 y 20.

La decimosegunda conclusión señala una correlación positiva moderada entre el ítem 5 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que el alumnado adquiriera las competencias clave) y el ítem 6 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial para que la transición del alumnado a un nuevo curso sea lo más satisfactoria posible). Esto significa que los/las maestros/as que han puntuado alto/bajo en el ítem 5, también lo han hecho en el ítem 6. Lo mismo sucede entre el ítem 6 y el ítem 7 (Enseño solo los contenidos del currículum oficial, porque recoge lo que el alumnado debe saber). Existe una correlación positiva moderada entre el ítem 11 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos los objetivos generales del área, teniendo en cuenta las características del contexto) y el ítem 15 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, adaptamos los contenidos a las características del contexto).

También existe una correlación positiva moderada entre el ítem 13 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, formulamos objetivos generales de manera integrada para todas las áreas o asignaturas) y el ítem 17 (En el diseño del Proyecto Educativo de Centro, proponemos contenidos de modo integrado, para todas las áreas), entre el ítem 14 (En el diseño del Proyecto Educativo, incorporamos contenidos relacionados con el contexto del centro) y el ítem 15, entre el ítem 29 (En mis clases, utilizo recursos alternativos al libro de texto) y el ítem 30 (Propongo actividades para que el alumnado aplique lo que ha aprendido en contextos diversos), entre el ítem 33 (Utilizo el libro de texto como principal recurso) y el ítem 36 (Evalúo al alumnado a través de una prueba sobre los contenidos tratados en el libro de texto).

Según la decimotercera conclusión, existe una relación entre el uso de una editorial determinada, la comarca y el municipio en que se encuentra el centro. Sin embargo, no hay relación entre la opción de trabajar con otros materiales curriculares, la comarca y el municipio. La opción metodológica (utilizar una editorial u otros materiales curriculares) está relacionado con el curso en el que los/las maestros/as enseñan, los cargos de gestión que ejercen y sus situaciones profesionales (interino/a, provisional, definitivo/a).

Estas conclusiones se sustentan en los resultados de otras investigaciones. Un estudio realizado en escuelas estadounidenses demostró que la colaboración externa del distrito, que forma parte de una asociación de investigación, facilitó la adaptación de materiales curriculares para mejorar la comprensión del alumnado en el área de Ciencias (Debarger, et al., 2016). Un estudio analizó cómo seis maestros de inglés adaptaban los materiales curriculares en tres escuelas americanas de Secundaria, ubicadas en el mismo distrito, en el que se utilizaba un sistema de medición del rendimiento escolar del alumnado. En cada caso, se seleccionaron dos maestros, uno novato, y otro experimentado. En dos escuelas, los experimentados demostraron ser capaces de adaptar los materiales curriculares para cumplir con los objetivos de la evaluación externa mientras que, en la tercera escuela, ambos maestros se enfrentaron a más presiones para adaptar el currículum (Burkhauser y Lesaux, 2017). Otras investigaciones han dado cuenta de que los profesores efectivos adaptan el currículum a las necesidades sociales, lingüísticas, culturales y educativas de sus alumnos (Parsons et al., 2018) y de la importancia de comprender las orientaciones didácticas (para aplicar el currículum de forma técnica o adaptarlo en función de las necesidades del alumnado) de los maestros para mejorar su desarrollo profesional (Troyer, 2019).

El segundo objetivo de la tesis doctoral es analizar los proyectos que adoptan los centros para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La decimocuarta conclusión muestra las diferencias entre los proyectos de las escuelas en dos países: España y Bélgica. En las escuelas españolas, los proyectos giran en torno a la integración de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y el fomento de la educación en valores, mientras que en las escuelas freinetianas, las TIC tienen menos protagonismo. Existen algunas excepciones, como l'École Naniot y l'École Belleflamme, donde se ha creado un blog, en el primer caso, y se desarrolla un proyecto digital, en el segundo. El alumnado del tercer ciclo es quien participa en estas iniciativas.

Tanto en el CEIP San Walabonso como en el CEIP Tres Carabelas se trabaja por proyectos. El primer centro está comprometido con muchos proyectos de innovación, financiados por la Junta de Andalucía, para promover hábitos de vida saludable, usar metodologías activas gracias al uso de la tecnología digital, fomentar la cultura emprendedora y desarrollar la lectoescritura.

El primer proyecto se titula “Programa para la Innovación Educativa, Hábitos de Vida Saludable: Creciendo en Salud”, que pretende concienciar al alumnado sobre la importancia de hacer ejercicio físico, llevar una dieta variada basada en la dieta mediterránea, los riesgos del consumo excesivo de bebidas azucaradas y los beneficios del aumento del consumo de frutas y verduras. Este proyecto integra todas las áreas, de modo que se abordan los hábitos de vida saludable a través de la Lengua, las Matemáticas y las Ciencias Naturales.

Muchas investigaciones han dado cuenta de los programas de hábitos de vida saludable, centrados en la prevención de riesgos, el desarrollo del bienestar social y emocional (Barry, Clarke y Dowling, 2017), la autopercepción (Kennedy, Peralta,

Lubans, Foweather y Smith, 2019) y la inteligencia emocional (Méndez-Giménez, Cecchini y García-Romero, 2020).

El CEIP San Walabonso se unió en el año 2003 al Proyecto de Centro TIC, luego, al Plan de Escuela TIC 2.0. Actualmente, participa en el Programa de Transformación Digital de Centro (PRODIG) con el fin de utilizar las metodologías activas a través del trabajo por proyectos, flipped classroom, el aprendizaje cooperativo y las estrategias didácticas que sean flexibles y motivadoras. Por ejemplo: la gamificación y la programación. En el curso 2019/2020, el alumnado de 6º de Primaria ha dado sus primeros pasos en la asignatura de Robótica. En tres meses, han aprendido a programar juegos, asimilar el lenguaje informático y ponerlo en práctica.

Hace doce años que el centro se unió al Programa INNICIA de Cultura Emprendedora. Proyecto EME: una Empresa en mi Escuela, con el objetivo de promover el emprendimiento en el alumnado, fomentar el pensamiento creativo e impulsar las iniciativas en la comunidad educativa. Este proyecto se tradujo en la creación de una empresa por parte del alumnado, el desarrollo de talleres de diferentes productos, como mosaicos y monedas, la venta de estos en las actividades extraescolares, y la inversión de lo recaudado en obras benéficas.

Un proyecto propio, en el primer ciclo de Educación Primaria, lleva por título “¿Dónde vives tú?”, en el que los niños y las niñas construyen maquetas de casas, tanto internas como externas, con materiales reciclables. Toman como modelos las fotografías que toman de las casas típicas de Niebla.

Otro proyecto propio es “La familia lectora”. Los padres, las madres, los abuelos y las abuelas del alumnado acuden una vez a la semana a la biblioteca del centro a narrar cuentos y realizar dramatizaciones. Los tres pilares fundamentales que sustentan el

trabajo por proyectos es el alto índice de participación de familiar, la cultura colaborativa del centro y la colaboración con organismos externos, como el Ayuntamiento y empresas privadas.

El CEIP Tres Carabelas solo participa en proyectos propios, tomando en consideración la actual situación del centro, que corre el riesgo de cerrar sus puertas, y el contexto desfavorecido en el que se encuentra. Las propuestas giran en torno a dos líneas: el refuerzo de conocimientos básicos de Lengua y Matemáticas y la educación en valores.

Las propuestas curriculares que se han diseñado son el refuerzo de la lectoescritura a fin de que el alumnado adquiera los conocimientos básicos de Lengua, una materia que cobra significado e importancia en el centro, el fomento de actividades de lectura en la biblioteca, el préstamo de libros, los talleres de inteligencia emocional, a última hora del viernes, en los que se promueve la empatía, y una propuesta que ellos denominan “Wake Up”. A primera hora de la mañana, todos los niños y las niñas del centro bailan una canción en el vestíbulo. Esta propuesta surgió a raíz de las frecuentes peleas y discusiones que surgían en la puerta del colegio, antes de que diera comienzo la jornada escolar. Las propuestas curriculares se dirigen a la educación en valores.

El Plan de Igualdad de Género en Educación tiene como objetivo sensibilizar a la comunidad educativa en la importancia de la coeducación, utilizar un lenguaje respetuoso y reducir los roles sexistas. Una de las actividades enmarcadas en este plan consiste en trabajar la letra de una canción que contenga un mensaje a favor de la igualdad.

En las escuelas freinetianas, que se hallan inmersas en el diseño de un Proyecto Educativo común, los proyectos se vinculan a las técnicas Freinet. Existen propuestas innovadoras en tres escuelas, en función del contexto sociocultural y de las necesidades

del alumnado. Por ejemplo, en Belleflamme, en el tercer ciclo (ciclo 10-12 años), el tutor Nicolas y un profesor de la Universidad de Liège han iniciado un Proyecto Digital. Consiste en digitalizar algunas técnicas Freinet, como el texto libre o las investigaciones en Matemáticas.

En l'École Naniot, se desarrollan proyectos relacionados con la conservación del medio ambiente, el fomento de la solidaridad y los valores inherentes a la pedagogía de Freinet. Una de las actividades que promueven el respeto por la naturaleza es el cultivo de un huerto biológico en el jardín del colegio, en el que el alumnado del segundo ciclo siembra tomates, lechugas y calabazas, que después venden en el Mercado Solidario y en el Mercado Navideño para destinar los fondos a organizaciones benéficas.

El segundo ciclo de Educación Infantil de l'École Laveu se unió al Proyecto Digital en el curso 2018/2019. Los niños y las niñas escriben sus textos libres en las tabletas. Se encuentran en un proceso formativo para ampliar las competencias digitales. Uno de los proyectos más característicos de este centro consiste en diseñar marionetas, crear diálogos y representar dramatizaciones en forma de guiñol.

L'École Beau Mur, que abrió sus puertas el 3 de septiembre de 2018, se encontraba en proceso de adaptación cuando se realizó el estudio de caso, en enero de 2019. Aún no se ha unido a un proyecto de innovación.

Tanto en el CEIP San Walabonso como en el CEIP Tres Carabelas se adopta el trabajo por proyectos como un planteamiento alternativo al modelo tradicional. Los maestros y las maestras del primer centro diseñan dos proyectos por trimestre, uno sobre Ciencias Naturales y otros sobre Ciencias Sociales, a partir de temas cercanos a los niños y las niñas.

En cuanto a las ventajas del trabajo por proyectos, cabe destacar que es un planteamiento alternativo al modelo tradicional, que utiliza el libro de texto como un recurso complementario a otros, como la búsqueda de referencias en Internet, periódicos, revistas, material audiovisual y artículos. A través del trabajo por proyectos, el alumnado parte de problemas pertinentes, interesantes y relevantes, proponen sus ideas previas, así como los aspectos en los que desean profundizar. Se diseñan actividades que ofrecen respuestas fundamentadas a tales preguntas, a partir de la consulta de diversas fuentes (Pozuelos, 2007).

Uno de los inconvenientes alegados por los maestros y las maestras es la gran cantidad de tiempo que conlleva el trabajo por proyectos, pues rompe con la tradicional organización del espacio y del tiempo en las aulas.

Estas conclusiones apoyan los resultados de otras investigaciones recientes. Un estudio en centros de Educación Primaria y Secundaria de Madrid demostró que los aspectos que más influyen en el proceso de integración de las TIC son la formación del profesorado, la coordinación pedagógica, el desarrollo del currículum y el liderazgo efectivo que cree un clima favorable a las nuevas tecnologías (Fernández Cruz, Fernández Díaz y Rodríguez Mantilla, 2018). Otras investigaciones sobre la incorporación de la robótica en la dinámica del aula corroboran que contribuye a desarrollar la competencia digital (Blackley y Howell, 2019) y el pensamiento lógico (Cutumisu, Adams y Lu, 2019). El trabajo por proyectos aumenta la colaboración de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los hijos y favorece la respuesta educativa al alumnado con Necesidades Educativas (Balongo y Mérida, 2017).

El tercer objetivo de la tesis doctoral es explicar los apoyos y dificultades que influyen en la autonomía pedagógica. La decimoquinta conclusión indica que los apoyos en las principales escuelas estriban en el grado de compromiso docente con los proyectos, la colaboración entre compañeros y compañeras del mismo ciclo, mientras que las dificultades varían en función de cada contexto.

En el CEIP Tres Carabelas, el principal apoyo procede de la alta cohesión entre los maestros y las maestras, la coordinación con el personal del centro y la implicación personal en propuestas innovadoras. Las dificultades derivan de la escasa participación de las familias en las actividades que lleva a cabo el centro. Del estudio de caso en este colegio, se infiere que existe una falta de atención de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Los maestros y las maestras lo atribuyen a la diferencia abismal que existe entre los valores que se enseñan en el centro y aquellos que se inculcan en el hogar. También se deduce la poca confianza que depositan las familias en la labor del equipo docente. La realidad que viven los alumnos es delicada, lo cual influye en su escasa motivación e implicación en las tareas escolares. Muchos presentan dificultades en el comportamiento y manifiestan actitudes intolerantes. De ahí que los proyectos desarrollados partan de las necesidades del alumnado y de las características del contexto sociocultural.

Los maestros y las maestras han manifestado su preocupación por el futuro académico de estos niños y niñas. Algunas familias no dan el visto bueno a que sus hijos cursen estudios universitarios y abogan por su incorporación al mundo laboral en cuanto alcancen los 16 años.

El CEIP San Walabonso se halla en las antípodas, con respecto al caso anterior, en lo tocante a la colaboración de las familias. El centro cuenta con un elevado índice de

participación familiar, en comparación con otros centros de Andalucía, que se refleja en las actividades y proyectos que llevan a cabo. Es el único centro de Educación Infantil y Primaria del pueblo, de modo que coexisten niños y niñas de diferentes contextos socioculturales.

Las familias participan en los proyectos propios como “La familia lectora”, “los Guías Turísticos de Niebla”, anteriormente citados. Además, se implican a tres niveles, personal, educativo y emocionalmente en la educación de sus hijos. Durante la estancia en el centro, se realizaron actividades como “La fiesta del otoño”. Las madres de alumnos de diferentes cursos acudieron al centro vestidas de castañeras, con bandejas de dulces y pasteles caseros. Cada alumno/a ha cogido un plato de plástico y probado diferentes dulces de las mesas instaladas en la entrada. Las madres les entregaban los dulces a los/las niños/as. Luego, han salido al patio externo del centro, donde una castañera y su hijo les entregó un cartucho de castañas.

La familia también participa en la iniciativa impulsada por el centro, titulada “Los viernes sin coche”, cuyo fin es reducir las emisiones de CO₂ a la atmósfera. Los viernes, los niños y las niñas van a pie al colegio en compañía de sus padres para no utilizar el coche. Con motivo de la Navidad, se organizaron dos actividades. El padre de un alumno realizó trucos de magia en la biblioteca y las madres de los alumnos escenificaron una representación original sobre el nacimiento de Jesús, en la que se veían sus sombras y escuchaban sus voces tras un telón blanco.

Las últimas investigaciones han puesto de manifiesto los beneficios de la relación entre la familia y la escuela, que se extiende a la implicación de los padres y las madres en el hogar, en las tareas de sus hijos/as (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2019). La frecuencia y la calidad de las relaciones establecidas entre las familias y los centros

mejoran el rendimiento escolar en ambos contextos (Blanco, 2019). Un estudio demostró que es preciso estudiar los cauces de comunicación entre la familia y la escuela para mejorar la confianza entre ambos agentes educativos (Macia, 2019).

Tres son las dificultades de los maestros y las maestras para gestionar su autonomía pedagógica. En primer lugar, las consecuencias de la burocracia, que les resta tiempo para implicarse en más proyectos. Los maestros han declarado que cada vez se exigen más trámites para acometer cualquier iniciativa. En segundo lugar, la carencia de recursos humanos para cubrir las sustituciones de las bajas temporales. Modifican sus horarios para atender al alumnado de otros cursos que no tienen profesores. Por último, ligada a la anterior, la inestabilidad de la plantilla debido a la movilidad docente en el concurso de traslados, lo cual influye en el desarrollo de los proyectos.

Existen investigaciones que ponen de relieve la carencia de profesores para cubrir los puestos vacantes y sus consecuencias. Un estudio realizado en España midió el grado de satisfacción de los maestros, que recalcaron el efecto nocivo de medidas adoptadas en el contexto de la crisis económica, como la demora en la sustitución de los maestros para cubrir las plazas vacantes (Marcenaro, Luque y López-Agudo, 2016). Otro estudio demostró que la autonomía pedagógica de los directores para contratar a profesores predice significativamente sus actitudes favorables hacia el trabajo (Liu y Bellibas, 2018).

En l'École Belleflamme, el apoyo más importante es la colaboración entre los compañeros del ciclo. Las dificultades estriban en la capacidad de responder a las necesidades del alumnado y de encontrar más apoyos en el propio centro. En este centro, una de las tutoras del segundo ciclo colabora con los dos tutores del tercer ciclo para preparar actividades. Trabajan al unísono, adaptando las propuestas a las características

de su grupo, pero parten de una base común. Las dificultades son la falta de tiempo para atender a la diversidad del alumnado y de espacio, en el aula, para crear nuevos rincones.

En l'École Naniot, los principales apoyos se corresponden con la experiencia de los maestros y las maestras en el uso de las TIC, la colaboración entre compañeros del mismo ciclo y la formación que han recibido, con motivo del diseño del nuevo Proyecto Educativo, para utilizar las técnicas Freinet en el aula. Este último aspecto favorece que los nuevos maestros y maestras sepan cómo aplicarlas en sus clases. El intercambio de experiencias y la cooperación entre compañeros del mismo ciclo es elevado.

La principal dificultad es la gran cantidad de tiempo que demanda la dinámica de un aula freinetiana y el que invierten en los procedimientos burocráticos, sobre todo en los períodos de evaluación, cuando rellenan los boletines de notas y los envían al Poder Organizador. En este aspecto, coincide con una de las dificultades esgrimidas por los maestros del CEIP San Walabonso de Niebla.

En l'École Laveu, los apoyos se identifican con el equipo docente, la Inspección y el Poder Organizador, mientras que las dificultades están relacionadas con la gestión del tiempo. Desde el punto de vista de la dirección, existen muchas reuniones de padres sin previa cita. Desde la perspectiva de los docentes, la pedagogía Freinet exige mucho tiempo y dedicación.

En l'École Beau Mur, los apoyos con los que cuenta la dirección proceden del equipo docente. A diferencia de las demás escuelas freinetianas, el índice de colaboración entre maestros y maestras es menor. Existe una cultura más individualizada. Las dificultades expresadas coinciden con las citadas: la cantidad de tiempo que requiere.

El cuarto objetivo de la tesis es describir las necesidades de los maestros para gestionar su autonomía pedagógica. La decimosexta conclusión recalca la demanda de los maestros y las maestras de más personal docente en los centros y nuevos recursos materiales.

En el CEIP Tres Carabelas, el equipo docente demanda más apoyo por parte de la Delegación para acometer proyectos, más alumnos/as y maestros/as de refuerzo. En este último aspecto, coincide con el CEIP San Walabonso, que necesitan más personal por aula, además de la habilitación de nuevos espacios, como el gimnasio y una sala de proyección, y la renovación de recursos materiales, como nuevos ordenadores portátiles y pizarras digitales en las aulas del primer ciclo.

En l'École Belleflamme, las necesidades específicas son más colaboración familiar en el tercer ciclo, jornadas de formación específicas con expertos en la pedagogía Freinet, la integración de estos en el centro y tiempo en el horario docente para asistir a cursos de formación. En l'École Naniot, se necesita más formación, presupuesto y recursos, tanto humanos como materiales. En l'École Laveu, la rehabilitación de los espacios verdes y de las paredes, más presupuesto para hacer actividades extraescolares y más profesores por aula.

En l'École Beau Mur, los maestros necesitan recursos tecnológicos y más maestros/as.

Una investigación en escuelas secundarias de los Países Bajos demostró la relación significativa entre la gestión de los recursos y el desarrollo profesional de los docentes (Evers, Van Der Heijden, Kreijns y Vermeulen, 2016). La autonomía y el apoyo de los/las compañeros/as del centro se suman a los factores que contribuyen al desarrollo profesional (Evers, Yamkovenko y Van Amersfoort, 2017).

El quinto objetivo específico de la tesis doctoral es conocer las acciones que llevan a cabo los maestros y las maestras de las escuelas Freinet para diseñar y desarrollar el currículum.

La decimoséptima conclusión guarda relación con la autonomía escolar en Bélgica, que se gestiona a través de tres documentos oficiales: el Proyecto Educativo y el Proyecto Pedagógico, diseñados por los Poderes Organizadores para una red de centros que comparten una filosofía o manera de entender la enseñanza, y el Proyecto Educativo de Centro (le Projet d'Établissement), en el que el equipo docente establece sus objetivos, su metodología y las finalidades educativas según las características del alumnado y del contexto en que se encuentran. Este sistema permite que cada centro pueda adoptar decisiones sobre la gestión de recursos, las necesidades educativas del alumnado y los objetivos prioritarios. En este sentido, investigaciones recientes han demostrado que la autonomía escolar favorece la equidad del alumnado en términos de distribución de recursos entre escuelas (Keddie, 2016) y el rol determinante que ejercen los directores en la rendición de cuentas (Neeleman, 2019).

La decimoctava conclusión recalca que los maestros y las maestras de las escuelas Freinet disponen de autonomía pedagógica en el ámbito metodológico para abordar las competencias clave y los objetivos generales del ciclo, ambos expresados en términos amplios y flexibles. Autonomía que se materializa en talleres sobre las competencias, proyectos quincenales y actividades relacionadas con la pedagogía Freinet, garante de una educación inclusiva y de calidad para todos los alumnos. Esta conclusión confirma los resultados de otras investigaciones, que ponen de manifiesto cómo las técnicas Freinet favorecen la autonomía del alumnado, la vinculación del entorno con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela y la mejora de la calidad educativa (Carlin y Clendenin, 2019; Santaella y Martínez, 2017b).

La decimonovena conclusión subraya la cultura colaborativa entre los docentes, que incide de pleno en el desarrollo de las escuelas, y entre los alumnos. Los maestros y las maestras organizan foros de debate y discusión en el que intercambian ideas sobre el modo en que ponen en práctica las técnicas Freinet, los cambios introducidos en sus respectivas prácticas y las consiguientes mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la colaboración entre el centro y la familia resulta fructífera en los proyectos, actividades y talleres. Con la mirada puesta en el próximo mes de septiembre de 2020, cuando entrará en vigor el nuevo Proyecto Educativo, común a todas las escuelas, el equipo docente se halla inmerso en un proceso de formación, en el que expresa opiniones e ideas fundamentadas sobre los contenidos y el modo en que llevará a cabo las técnicas Freinet, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada contexto y las características del alumnado. Recientes investigaciones han puesto de manifiesto que la colaboración entre los maestros y las familias favorece el diálogo, la confianza mutua y la comprensión de la educación desde una perspectiva enriquecedora (Stroetinga, Leeman y Veugelers, 2019) y el papel que desempeñan los maestros en el fomento del aprendizaje cooperativo entre los alumnos (Van Leeuwen y Janssen, 2019).

La vigésima conclusión remite a la autonomía de los docentes para diseñar y poner en acción el currículum, tomando como referencia las competencias clave, definidas por la Fédération Wallonie Bruxelles, que el alumnado ha de adquirir al finalizar la etapa de Primaria. Estas competencias no representan un imperativo que limita la práctica docente, sino una guía que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo: la competencia digital se trabaja con las *tablets*, a través del texto libre, la correspondencia escolar entre diferentes escuelas y la creación del blog por parte del alumnado, en el que se divulgan los proyectos y las experiencias que se llevan a cabo en cada centro.

Las técnicas Freinet son herramientas flexibles que se adaptan al ritmo de aprendizaje de cada alumno/a, ponen en valor la libre expresión, la creatividad y el pensamiento crítico ante los temas de candente actualidad que afectan a la sociedad. Permiten que los niños y las niñas adquieran autonomía, se conviertan en ciudadanos críticos, se adapten a las circunstancias cambiantes del mundo y transformen la realidad que les rodea. Una investigación en Estados Unidos demostró que las decisiones que adoptan los maestros sobre el currículum básico influyen en el modo en que los alumnos son agrupados y las tareas que realizan, así como en las expectativas de los propios maestros hacia ellos (Hodge, 2019).

La última conclusión nos conduce a la evaluación formativa que se realiza en las escuelas freinetianas, en la que se emplean letras en vez de números. La finalidad es ayudar al alumnado a adquirir las competencias clave a través de las creaciones e investigaciones literarias, matemáticas, en ciencias, entre otras áreas. En cuanto a las pruebas de evaluación externa al final de la Educación Primaria, unos maestros se muestran partidarios, alegando que son útiles para conocer el nivel del alumnado antes de incorporarse a la Educación Secundaria; otros se oponen, las consideran innecesarias, porque causan estrés a los/las niños/as. Un estudio comparativo entre Portugal e Inglaterra reveló que, en ambos países, las evaluaciones externas se centran en cómo los maestros desarrollan el currículum. El currículum es un proyecto abierto a desarrollar en un contexto específico, de modo que las evaluaciones externas valoran el papel activo de los docentes, cómo utilizan la información sobre las necesidades del alumnado y del contexto para mejorar la calidad educativa (Figueiredo, Leite y Fernandes, 2016).

La autonomía escolar es una tendencia actual en la política educativa de muchos países. Llevarla a efecto requiere del compromiso docente, que es el punto de partida de toda innovación consistente. Este estudio de casos ilustra cómo se gestiona la autonomía escolar para innovar la educación y puede servir de ejemplo para futuras investigaciones.

Las técnicas Freinet son un medio antes que un fin, esto es, cuando aludimos a tales técnicas, no hablamos solo de recursos pedagógicos, sino de una perspectiva comprometida con la formación de los ciudadanos y ciudadanas del futuro, que se ve reflejado en su participación en la sociedad democrática. La pedagogía de Freinet tiene su fundamento en valores esenciales, como la participación, la creatividad, la justicia social y el pensamiento crítico, en el funcionamiento de la sociedad. El fin es educar a los niños y las niñas de hoy para que sean los ciudadanos y las ciudadanas críticos/as del mañana.

Hargreaves (2005) afirma que las escuelas comparten el mismo plan corporal, a pesar de la diversidad entre ellas. En este sentido, lo que tiene en común la red de escuelas freinetianas es una pedagogía que pone en valor la creatividad, el espíritu crítico y el desarrollo de las competencias del alumnado. Inmersas en la era digital, caracterizadas por la plasticidad de la información, la apertura y la descentralización de la información y la política abierta al conocimiento (Williamson, 2019), las escuelas freinetianas encuentran su razón de ser para conectar el currículum, el conocimiento digital y la sociedad que se desea.

9.2. Discussion and conclusions

This section sets forth the interpretation of the results and their meaning regarding the specific objectives of the doctoral thesis. A comparison has been made with the results from other research, published in high-impact journals over the last four years.

Commencing with the first specific doctoral thesis objective: understanding the actions that teachers take at each level of curricular application. In response to this objective, the findings will be explained in light of the three levels of curricular application or dimensions of the research.

For the first level, the *Core Curriculum*, it is concluded that one of every three teachers was undecided regarding the statement that the official curriculum is a constraint that limits their teaching practices, whereas one of every four teachers agreed with such statement. Most teachers (eight in ten) confirm they use the official curriculum as a guide for their teaching practices and do not only teach the core curriculum content.

If we focus on the reasons why they teach the core curriculum content, the main factor is to ensure pupils' transition to a new school year is as successful as possible. Secondly, to teach what pupils need to know. Third, so they acquire key competences, and four, to get high grades in the standardised tests.

This initial finding is in contrast with the case study results. At the CEIP (Pre-School and Primary School) San Walabonso de Niebla, six of the seven teachers interviewed stated that the curriculum is a guide for their teaching, and the other mentioned that he had to stick to the rules. They generally alluded to the extensive content available, much of which has no immediate use.

At the CEIP Tres Carabelas, four teachers referred to the repetitive nature of core curriculum content, one teacher said it was basic and another agreed with them.

Concerning the purposes, three educators teach what pupils need to know regarding the law, two focusing on streamlining the pupils' transition to the new school year and one teacher on the transition to Secondary Education.

At the six Freinetianas de Liège schools, most teachers focus their classes on pupils acquiring key competences, as the curriculum is structured as a cycle of competences. At l'École Belleflamme, four teachers stress that they teach the content, so pupils acquire key competences, and two because the curriculum requires this. They generally mention that external assessment tests have certification value. At l'École Naniot, five teachers place emphasis on pupils acquiring key competences, whereas one educator teaches what is required in the curriculum. Four state that external tests are the same for all schools. One teacher does not attach importance to the results, and another thinks they take too long. At l'École Laveu, key competences play a significant role. Three teachers are in favour of external tests, because work can be redirected, whereas the other three are against them. At l'École Beau Mur, five teachers said they teach so pupils acquire key competences, and one because it contains what pupils need to know. Three teachers are against the external tests, claiming they are not useful, are not in line with the pupils' reality, and are not consistent with Freinet teaching. Another three agree, as they allow a comparison with other schools, can be useful for assessment purposes and for knowing which subjects need to be consolidated.

International research has revealed how autonomy is managed in two types of schools, charter and public, some with an external body and others without one. Teachers from schools not managed by the external body had more autonomy than others. However, there were no differences in the responsibility for external test results (Oberfield, 2016). Other recent research has shown the links between schools in disadvantaged

surroundings, the country they are in and curricular autonomy. Schools from Finland, Germany and the United Kingdom had greater autonomy than the United States (Klein, 2017). Another study highlights how the technical regulation of a statutory curriculum, aiming to solve the educational problems arising in English schools by providing educational solutions, assigns responsibility for educational success to teachers (Winter, 2017).

In the *School-based Education Project* design, the most common actions are: set general subject objectives, considering the characteristics of the context, propose sequenced content for subjects for each school year, and adapt the content to the characteristics of the context. propose activities enabling what was learned to be transferred to different situations and to adapt assessment criteria to pupil needs.

Eight in ten teachers set the general subject *objectives*, considering the characteristics of the context, and include content related therewith. Six in ten teachers do this in an integrated manner for all subjects and four in ten adopt a competences-based approach.

Most teachers propose sequenced content by subjects for each school year, while half do so in an integrated manner for all subjects. One in three teachers was undecided on this issue.

Activities enabling what was learned to be transferred to different situations and activities are proposed so pupils apply content from different subjects in an integrated manner and, to a lesser extent, four in ten teachers establish a type of general activity for application in all subjects.

One in three teachers was undecided when asked if they follow assessment criteria appearing in the textbook.

Assessment criteria are generally adapted to pupils' needs, although seven in ten teachers follow the assessment criteria described in the regulation.

At the CEIP San Walabonso, the curriculum is adapted to the characteristics of the local social and cultural content, the artistic, historical and cultural heritage of Niebla. Both the objectives and the content are adapted, which are expressed as innovative projects, such as the "*Niebla Tourism Guides*", involving workshops with products from different times, performing dances from the different cultures that have left their mark on the town, historical recreations, representations of the History of Niebla in the most iconic local settings: the Guzmanes Castle and the gates to the walled town. This curricular proposal gives pupils the opportunity to learn about the social and cultural context of the school, put basic competences into practice, develop the ability to speak in public and value the town's cultural richness.

At the CEIP Tres Carabelas, Education Project content is adapted considering pupils' social and cultural level, which has given rise to a proposal called "The History of Huelva". Middle Primary Education pupils have undertaken research into the discovery of the Americas, the biography of Christopher Columbus, have designed murals with photographs and have highlighted the most significant historical events. Upper Primary pupils have visited the peaks ('cabezos') of Huelva, focused their studies on the mark the Tartessos left behind in Huelva, and the cultural and artistic heritage of the city. The project ended with Escape Room activity, which I took part in alongside the head teacher and a teacher. This initiative allowed pupils to put into practice the knowledge acquired.

At the Freinet schools, the curriculum is adapted to the characteristics of the context through the Freinet techniques in general, and specifically to studying the environment.

At l'École Beau Mur and Laveu, the children propose interesting topics. One is chosen by simple majority, the pupils' initial ideas are explored, activities are proposed to answer the questions that arise, and different techniques are put into practice, such as consulting different sources and observation.

At the first school, located near a forest, in a middle-class sociocultural context, the proposal focused on researching the types of trees and leaves, addressing topics such as protecting the environment.

At the second, located in a lower-level sociocultural context, studies of the area have focused on the immediate environment, the types of establishments nearby and the related professions.

At l'École Naniot, confined to an upper-class segment, the proposals target solidarity and respect for the environment. One of the activities we observed was growing crops in a biological allotment in the school gardens. Pupils learned how to grow tomatoes, lettuces and pumpkins, which were then sold in the "Solidarity Market" to raise funds for an NGO. Middle Primary pupils were responsible for tending to the allotment. The objectives of this proposal are to develop respect for nature, teach the values of responsibility, start pupils on the path to researching the environment and stimulate curiosity.

At l'École Belleflamme, located in a middle-lower class context, there is a contrast of cultures. Pupils' families come from the working-class neighbourhood, although some also come from a more affluent background. The proposals implemented are specific. Some families are concerned about their pupils' academic levels. They enter pre-school classes and read stories with their children before the school day begins.

When designing the *Syllabus*, the third level of curricular application, the following actions are carried out: reviewing the subject objectives and adapting them to pupils' needs, organising content based on individual criteria, using alternative resources to the textbook, preparing teaching units and individual materials for teaching, assessing pupils through the work done in class and adapting the assessment criteria to pupils' needs.

One in three pupils neither agrees nor disagrees with the following item: I essentially propose the objectives that come in the textbook. Most review the subject objectives and adapt them to pupils' needs, while the minority essentially put forward the objectives in the textbook.

Two in ten teachers propose the objectives and fundamentally teach the content set forth in the textbook. Most organise the content based on their own criteria.

The high percentage of undecided (four in ten teachers) answers, in response to whether they add content included in the external assessment tests to their syllabuses, is noteworthy. Three in ten teachers include external test content in their syllabuses.

Most teachers use alternative resources to the textbook in their classes and prepare their own teaching materials. The fourth finding is related to the most common alternative curricular material used in the classroom: their own teaching materials, worksheets and project work. The most common publishers in the schools are Anaya, Santillana, SM and Edelvives. It should be noted that half the teachers say that they must work with a predetermined textbook at their schools. At the CEIP Tres Carabelas, Anaya is the Language reinforcement book publisher. Both in this school and at the CEIP San Walabonso, Santillana Grazalema is the publisher.

There are three criteria justifying the decision to use this publisher at the CEIP Tres Carabelas: the Maths books for lower Primary include the ABN method; this is structured

in competence books and adapted to the project-based work method. It is used as an additional resource to other materials, such as manipulatives, worksheets and Internet resources. The publisher is changed every four years.

Two criteria were followed at the CEIP San Walabonso: the books are divided by basic competences (for instances: in Maths, problem solving is added) and there is a preference for preparing their syllabuses. As at the CEIP Tres Carabelas, the book is used as an additional resource as well as worksheets prepared by the teachers and resources taken from the Internet.

At the CEIP San Walabonso, a pioneer in integrating ICTs as part of the teaching and learning process, new technology is used in the upper Primary School syllabuses with different teaching goals: to search for information to develop projects and prepare their presentations; in the Robotics subject, to programme games and understand computing language, and to learn about the risks inherent to the Internet and the Digital Culture and Practice Culture.

The fifth conclusion refers to the small difference between the number of teachers who prepare their own teaching modules and those who do so with other colleagues, although the former is more common. Almost half the teachers assess pupils with a test on the content covered in the textbook, which exceeds the number of teachers who propose objectives and teach the content set forth in the textbook.

At the CEIP Tres Carabelas, teachers adapt the normative assessment criteria to pupils' needs, assessed both with exams and work done in class, and place importance on evaluating attitudes.

At the CEIP San Walabonso, teachers start with the normative assessment criteria, adapt this to the characteristics of the Education Project cycle, and translate it into objectives based on the pupils' needs in each classroom. They assess using a written test, making up 70% of the grade, homework, which is 10%, classwork is also 10%, and the final 10% is based on attitude in the classroom.

The comparison between teacher groups from different types of school leads to the sixth finding. There are major differences between the following items:

-The level of agreement of the public and private school teachers with items 20 (In the design of the School Education Project, we propose activities enabling the transfer of what was learned to different situations) and 28 (In my syllabuses, I add content included in the external assessment tests).

-The level of agreement of public and state-assisted private school teachers with item 34 (In my school, I must work with a predetermined textbook).

-The level of agreement of private and state-assisted private school teachers with item 12 (In the design of the School Education Project, we set objectives for building competences).

-The level of agreement of public and state-assisted private school teachers with items 19 (In the design of the School Education Project, we include activities for pupils to apply content from different areas in an integrated manner), 29 (In my classes, I use alternative resources to the textbook), 30 (I propose activities for pupils to apply what was learned in different contexts), 35 (I prepare my own teaching materials) and 40 (I teach content that facilitates pupils' transition to the next school year).

- The level of agreement of the public and private school teachers concerning these items. The same can be said about private and state-assisted private school teachers for items 35 and 40.

The seventh finding reveals the major differences between the autonomy of teachers from regions in the following areas:

Differences are visible between the teachers from Huelva and the West Coast in item 34 (In my school, I have to work with a predetermined textbook), between those from the Highlands and from Andévalo in the level of agreement with item 2 (I only teach content from the core curriculum), between those from the Highlands and El Condado concerning item 22 (In the design of the School Education Project, we follow the normative assessment criteria), those from the Highlands and the West Coast regarding item 18 (In the design of the School Education Project, we establish a general type of activity for application across all subjects), those from the Highlands and the Mining Area regarding item 28 (In my syllabuses, I add content included in the external assessment tests) and between El Condado and the West Coast concerning item 33 (I use the textbook as a main resource).

The eighth finding indicates that if the Primary Education school year where teaching is given is taken into consideration, major differences can be seen in the teachers' level of agreement with item 4 (I only teach content from the official curriculum so that pupils get higher grades in the standardised tests), item 33 and item 34. However, there are no differences between the professional status of the teachers surveyed (interim, temporary, permanent) and the level of agreement regarding the questionnaire items.

Additionally, considering the management positions held, major differences are seen in items 25 (In my syllabuses, I review the subject objectives and adapt them to pupils' needs), 29, 34, 35, 36 (I assess pupils using a test on content covered in the textbook), 37 (I assess pupils through work done in the classroom) and 39 (I adapt the assessment criteria to the pupils' needs).

The ninth conclusion highlights the tiny positive correlation between the teachers' ages and item 8 (In the design of the School Education Project, we take decisions by agreement of most of the teachers), the tiny negative correlation between the teachers' ages and items 22, 29, 31 (I prepare teaching modules with other school colleagues), 32 (I prepare my own teaching modules), 35 and 40.

The tenth finding underlines the tiny positive correlation between the years of teaching experience and item 31 (I prepare teaching modules with other school colleagues), the tiny negative correlation between the years of teaching experience and items 4, 7, 29, 30, 32 and 40, and the minor negative correlation between the years of teaching experience and item 35. There are also major differences between the number of pupils per class and the number of pupils with special educational needs and item 29 (In my classes, I use alternative resources to the textbook).

According to the eleventh finding, there is a moderate positive correlation between item 15 (In the design of the School Education Project, we adapt content to the characteristics of the context) and item 16 (In the design of the School Education Project, we propose sequenced context for subjects in each school year). This means that teachers scoring high or low for item 15 also did so for item 16. The same happens between item 6 (I only teach content from the official curriculum so that pupils' transition to the new school year is as successful as possible) and item 7 (I only teach content from the official

curriculum because it sets forth what pupils need to know). A moderate positive relationship can also be seen between item 10 (In the design of the School Education Project, the school's relationship with the context is facilitated) and items 9, 14, 15 and 20.

The twelfth conclusion reveals a moderate positive correlation between item 5 (I only teach content from the official curriculum so that pupils acquire the key competences) and item 6 (I only teach content from the official curriculum so that pupils' transition to the new school year is as successful as possible). This means that teachers scoring high or low for item 5 also did so for item 6. The same happens between item 6 and item 7 (I only teach content from the official curriculum because it sets forth what pupils need to know). There is a moderate positive correlation between item 11 (In the design of the School Education Project, we set general subject objectives, taking the characteristics of the context into consideration) and item 15 (In the design of the School Education Project, we adapt content to the characteristics of the context).

There is also a moderate positive correlation between item 13 (In the design of the School Education Project, we set general objectives in an integrated manner for all areas or subjects) and item 17 (In the design of the School Education Project, we propose content in an integrated manner for all areas), between item 14 (In the design of the School Education Project, we include content related to the school context) and item 15, between item 29 (In my classes, I use alternative resources to the textbook) and item 30 (I propose activities for pupils to apply what was learned in different contexts), between item 33 (I use the textbook as a main resource) and item 36 (I assess pupils using a test on content covered in the textbook).

According to the thirteenth finding, there is a relationship between the use of a certain publisher, the region and the municipality the school is in. However, there is no relationship between the option of working with other curricular materials, the region and the municipality. The methodological option (using a publisher or other curricular materials) is related to the school year the educators are teaching, the management positions held and their professional statuses (interim, temporary, permanent).

These conclusions are based on the results of further research. A study conducted in US schools revealed that external collaboration from the district, which is part of a research partnership, facilitated the adaptation of curricular materials to improve pupils' comprehension in the Sciences (Debarger, et al., 2016). A study analysed how six English teachers adapted curricular materials in three US secondary schools located in the same district, where a pupil school performance system was used. In each case, two teachers were selected, one experienced and the other new. In two schools, the experienced teachers were able to adapt the curricular materials to meet the external assessment objectives whereas, in the third school, both teachers faced more pressure to adapt the curriculum (Burkhauser y Lesaux, 2017). Further research has revealed that effective teachers adapt the curriculum to the social, linguistic, cultural and educational needs of their pupils (Parsons et al., 2018) and the importance of understanding the teaching guidelines (to apply the curriculum technically or adapt it based on pupils' needs) for the teachers to improve their professional development (Troyer, 2019).

The second objective of the doctoral thesis is to analyse the projects that schools adopt to enhance the teaching-learning process. The fourteenth conclusion shows the differences between the projects of schools in both countries. In Spanish schools, projects

focus on integrating ICTs in the teaching and learning process and the promotion of an education in values, whereas at the Freinet schools, ICTs play a smaller role. There are some exceptions, such as l'École Naniot and l'École Belleflamme, where a blog has been created in the former case, and a digital project is being developed in the latter. Upper level primary pupils take part in these initiatives.

Both the CEIP San Walabonso and the CEIP Tres Carabelas do project work. The first school is committed to several innovation projects funded by the Government of Andalusia, to promote a healthy lifestyle, use active methods by using digital technology, encourage an entrepreneurial culture and develop reading and writing skills.

The first project is titled “Programme for Educational Innovation, Healthy Lifestyle Habits: Growing Up Healthy”, which aims to raise pupils awareness about the importance of doing physical exercise, having a varied diet based on the Mediterranean diet, the risks of excessive sugary drinks consumption and the benefit of eating fruit and vegetables. This project covers all areas, meaning that healthy lifestyle habits are covered through Language, Maths and Natural Sciences.

Many different lines of research have reported on healthy lifestyle programmes to focus on risk prevention, the development of social and emotional well-being (Barry, Clarke y Dowling, 2017), self-perception (Kennedy, Peralta, Lubans, Foweather y Smith, 2019) and emotional intelligence (Mendez-Gimenez, Cecchini y García-Romero, 2020).

In 2003, the CEIP San Walabonso joined the ICT School Project, then the ICT 2.0 School Plan. They currently participate in the School Digital Transformation Programme (PRODIG) in order to use the active methods through project work, flipped classroom, cooperative learning and teaching strategies that are flexible and motivating. For instance: gamification and programming. In the 2019/2020 school year, Primary School year 6

pupils have taken their first steps in the Robotics subject. In three months, they have learned to play games, assimilate computing language and put it into practice.

Twelve years ago, the school joined the Entrepreneurial Culture INNICIA Programme. EME Project: a Company in my School with the goal of promoting entrepreneurship among pupils, enhancing creative thought and driving initiatives in the educational community. This project resulted in the pupils creating a company, designing workshops for different products, such as mosaics and coins, selling them during extracurricular activities and investing the funds raised in charity works.

A self-designed project, in the early Primary School stage, is called “Where do you live?”, where children build model houses, both inside and outside, with recyclable materials. As models, they use photographs that they take of traditional Niebla houses.

Another school project, which involves family collaboration, is “The reading family”. The pupils’ parents and grandparents visit the school library once a week to tell stories and perform role plays. The three fundamental pillars supporting the project work are the high level of family participation, the school’s collaborative culture and partnerships with external bodies, such as the council and private enterprises.

The IP Tres Carabelas only participates in its own projects, considering the current status of the school, which is at risk of closing down, and the disadvantaged context they are facing. Proposals focus on two lines: consolidating core knowledge in Language and Maths and an education in values.

consultation.

The curricular proposals designed consolidate reading and writing so pupils acquire core Language knowledge, a subject given meaning and importance in the school, the promotion of reading activities in the library, book lending, emotional intelligence

workshops late on Fridays, which focus on empathy, and a proposal that they call “Wake Up”. Early in the morning, all the school children dance to a song in the hall. This proposal came to light following frequent fights and arguments at the school gates, before the school day began. The curriculum proposals focus on the education in values.

The Gender Equality in Education Plan seeks to raise awareness among the educational community concerning the importance of co-education, using respectful language and reducing sexist roles. One of the activities covered in this plan involves working on the lyrics of a song containing a message promoting equality.

In the Freinet schools, which are immersed in the design of a common Education Project, the projects are linked to the Freinet techniques. There are innovative proposals in three schools based on the sociocultural context and pupil needs. For instance, at Belleflamme, in the upper Primary School stage (ages 10-12), the tutor Nicolas and a lecturer from the University of Liège have started a Digital Project. It involves digitalising some Freinet techniques, such as free texts or Maths investigations.

At l'École Naniot, projects related to environmental protection, promoting solidarity and the values inherent to Freinet teaching are carried out. One of the activities promoting respect for nature involved growing crops in a biological allotment in the school gardens. Middle-stage primary pupils learned how to grow tomatoes, lettuces and pumpkins, which were then sold in the “Solidarity Market” and Christmas Market to raise funds for charities.

Middle-stage primary pupils at l'École Laveu joined the Digital Project in the 2018/2019 school year. The children write their free texts on tablets. They are undergoing a teaching process to expand their digital competences. One of this school's most

characteristic projects involves designing puppets, creating dialogue and putting on puppet theatre dramas.

L'École Beau Mur, which opened on 3 September 2018, was undergoing an adaptation process when the case study was carried out in January 2019. They did not join an innovation project.

Both at the CEIP San Walabonso and the CEIP Tres Carabelas, project work has been adopted as an alternative to the traditional model. Teachers at the former school design two projects a term, one on Natural Sciences and the other on Social Sciences, based on topics of interest to the children.

Concerning the advantages of project work, it should be noted that it is an alternative to the traditional model, which uses the textbook as an additional resource to others, such as searching for references online, in newspapers, journals, audio-visual material and articles. Through project work, pupils start with relevant, interesting and pertinent problems, propose their initial ideas, and the areas they want to explore in greater detail. Activities are designed offering fundamental responses to such questions, by checking different sources (Pozuelos, 2007).

One of the problems cited by teachers is the great deal of time involved, as this breaks with traditional space and time classroom organisation.

These conclusions support the results of further recent research. A study in Primary and Secondary Schools in Madrid revealed that the most influential aspects in the ICT integration process in a school are training teachers, educational coordination, the development of the curriculum and the effective leadership that creates a climate favourable to new technology (Fernández Cruz, Fernández Díaz, y Rodríguez Mantilla,

2018). Further research on the incorporation of Robotics in the classroom dynamic confirms that this contributes towards developing digital skills (Blackley y Howell, 2019) and logical thinking (Curumisu, Admas y Lu, 2019). Project work increases family collaboration in the teaching and learning processes of their children and promotes the education response for pupils with special education needs (Balongo y Mérida, 2017).

The third objective of the doctoral thesis is to explain the support and difficulties influencing pedagogical autonomy. The fifteenth finding reveals that support in the main schools revolves around the level of teaching commitment to projects, collaboration among classmates in the same stage, whereas difficulties varied based on each context.

At the CEIP Tres Carabelas, the main support comes from the high level of cohesion among teachers, coordination with school personnel and personal involvement in innovative proposals. Difficulties stem from the lack of participation from families in the activities carried out in the school. The case study at this school suggests there is a lack of care among families concerning the educational process of their children. Teachers attribute this to the enormous difference between the values taught in the school and those instilled at home. The lack of trust from families in the work of teaching staff was also evident. Pupils live in precarious situations, which has an impact on their low levels of motivation and commitment to schoolwork. Many have behavioural difficulties and display intolerant attitudes. Based on this, the projects carried out focus on pupil needs and the characteristics of the sociocultural context.

Teachers have expressed concern about the academic future of these children. Some families do not approve of their children studying at university and would prefer them to start working when they turn 16.

The CEIP San Walabonso is the polar opposite of the previous case regarding family collaboration. The school has a high level of family participation compared to other schools in Andalusia, which is reflected in the activities and projects undertaken. It is the only Pre-School and Primary School Education School in the town, meaning children from different sociocultural backgrounds study together.

The families participate in the school projects, such as the above-mentioned “The reading family” and “the Niebla Tourism Guides”. They also get involved in their children’s education on three levels: personal, educational and emotional. During their time at the school, activities such as “The autumn festival” were carried out. The mothers of pupils in different years visit the school dressed as ‘castañeras’ (women who sell roasted chestnuts), with trays of sweets and home-made cakes. Each pupil takes a plastic plate and tries different delicacies from tables set up at the entrance. The mothers hand out sweets to the children. They then go outside to the playground, where a castañera and her son dish out packets of chestnuts.

The family also takes part in the initiative promoted by the school called “Car-less Fridays”, aimed at reducing CO2 emissions. On Fridays, children walk to school with their parents, so they do not use the car. At Christmas time, two activities were organised. A pupil’s father did magic tricks in the library and the pupils’ mothers enacted an original representation of the birth of Jesus, where their shadows could be seen and their voices heard behind a white curtain.

Recent research has revealed the benefits of the family-school relationship, which extends to the involvement of parents at home in their children’s homework (Santos Rego, Lorenzo y Priegue, 2019). The frequency and quality of the relations established between

families and schools enhances school performance in both contexts (Blanco, 2019). A study revealed that the communication channels between the family and the school should be studied to improve trust between both education agents (Macia, 2019).

Teachers face three difficulties in terms of managing their pedagogical autonomy. Firstly, the consequences of bureaucracy, which takes time away from working on further projects. The teachers have stated that they face increasing paperwork to undertake any initiative. Second, the lack of human resources to cover temporary leave. They change their work schedules to teach pupils from other classes who lack teachers. Lastly, related to the previous point, the instability of the workforce due to teaching mobility via the transfers system, which affects project development.

Research has highlighted the lack of teachers to cover vacancies and the consequences thereof. A study undertaken in Spain measured teachers' level of satisfaction, which stressed the adverse effect of measures taken during the economic crisis, such as delays in replacing teachers to cover vacancies (Marcenaro, Luque y López-Agudo, 2016). Another study revealed that pedagogical autonomy of head teachers to hire teachers significantly predicts their favourable attitudes towards the job (Liu y Bellibas, 2018).

At l'École Belleflamme, the most important support is collaboration between colleagues from the same stage. The difficulties consist of the capacity to respond to pupils' needs and of finding more support at the school itself. In this school, one of the middle primary school tutors works with the two upper primary tutors to prepare activities. They work in unison, adapting proposals to the characteristics of their group, but begin on common ground. The difficulties are the lack of time to respond to pupil diversity and classroom space to create new corners.

At l'École Naniot, the main support involves the experience of teachers in ICT use, collaboration between colleagues from the same stage and the training they have received, in order to design the new Education Project, to use the Freinet techniques in the classroom. This latter aspect helps new teachers to know how to apply the techniques in the classroom. The exchange of experiences and cooperation between teachers at the same level is high.

The main difficulty is the large amount of time required in a classroom adopting Freinet dynamics and spent on bureaucracy, particularly during assessment periods, when report cards are filled out and sent to the Organising Body. This area is in line with one of the problems given by CEIP San Walabonso de Niebla teachers.

At l'École Laveu, the support identified with the teaching team, Inspection and the Organising Body, whereas difficulties are related to time management. From a managerial perspective, there are several parents' meetings without appointments. From the teaching standpoint, the Freinet technique is time-consuming and requires great dedication.

At l'École Beau Mur, the support the managers have comes from the teaching staff. Unlike the other Freinet schools, the collaboration index between teachers is lower. There is a more individual culture. The difficulties expressed match those mentioned above: the amount of time required.

The fourth objective of the thesis is to describe teacher needs for managing their pedagogical autonomy. The sixteenth conclusion underlines the teachers' demands for more teaching staff at schools and new material resources.

At the CEIP Tres Carabelas, the teaching team is asking for more support from the Delegation to undertake projects, more pupils and substitute teachers. The final point coincides with the CEIP San Walabonso, which requires more classroom staff, and to adapt new spaces, such as the gym and a screening room, and renovation of material resources, such as new laptops and digital whiteboards in pre-school classrooms.

At l'École Belleflamme, the specific needs involve more family collaboration at upper primary school level, specific training days with Freinet teaching experts, the integration of these at the school and time during the teaching schedule to attend training courses. At l'École Naniot, greater training, human and material resources, and a larger budget, are required. At l'École Laveu, the regeneration of green spaces and walls, further budget for undertaking extracurricular activities and more teachers per classroom are needed.

At l'École Beau Mur, the teachers need more technological resources and teaching staff.

Research into secondary schools in the Netherlands revealed the major relationship between resources management and professional development of teachers (Evers, Van Der Heijden, Kreijns y Vermeulen, 2016). The autonomy and support of school colleagues are further factors contributing to professional development (Evers, Yamkovenko y Van Amersfoort, 2017).

The fifth specific objective of the doctoral thesis is understanding the actions that Freinet schoolteachers undertake to design and implement the curriculum.

The seventeenth finding is related to school autonomy in Belgium, which is managed through three official projects: the Education Project and the Pedagogical Project,

designed by the Organising Bodies for a network of schools sharing a philosophy or way of understanding teaching, and the School-based Education Project (le Projet d'Établissement), where teaching staff establish their objectives, methodology and the educational goals in accordance with the characteristics of the pupils and their local context. This system enables each school to take decisions about resources management, pupil educational needs and the priority objectives. In this sense, recent research has revealed that school autonomy promotes pupil equity in terms of distributing resources among schools (Keddie, 2016) and the decisive role played by head teachers in accountability (Neeleman, 2019).

The eighteenth conclusion points out that Freinet schoolteachers have pedagogical autonomy in methodological terms to address the key competences and the general stage objectives, both expressed in broad, flexible terms. Autonomy materialised in competence workshops, fortnightly projects and activities related to Freinet Teaching, which guarantees an inclusive, quality education for all pupils. This conclusion confirms the results of other research, which sets forth how Freinet techniques boost pupil autonomy, the link between the environment and the school's teaching-learning process and enhanced educational quality (Carlin y Clendenin, 2018; Santaella y Martínez, 2017b).

The nineteenth finding underlines the collaborative culture among teachers, which has a major impact on the development of schools, and among pupils. Teachers organise debate and discussion forums where ideas are exchanged about the way Freinet techniques are put into practice, the changes introduced in their respective practices and the subsequent improvements in the teaching-learning process. The collaboration between the school and the family is also beneficial for projects, activities and workshops.

With a view to September 2020, when the new Education Project (common for all schools) comes into force, the teaching staff are undergoing a training process, where opinions and fundamental ideas are expressed on the content and the way Freinet techniques will be implemented, considering the specific nature of each context and the pupil characteristics. Recent research has highlighted that collaboration between teachers and families promotes dialogue, mutual trust and the understanding of education from an enriching perspective (Stroetinga, Leeman y Veugelers, 2019) and the role that teachers play in enhancing cooperative learning among pupils (Van Leeuwen y Janssen, 2019).

The twentieth conclusion refers to teachers' autonomy for designing and putting the curriculum into practice, taking as a reference key competences, defined by the Fédération Wallonie Bruxelles, which pupils must acquire by the end of Primary School. These competences do not represent an imperative limiting teaching practice, but rather a guide to assist the teaching-learning process. For instance: digital competence is worked on with tablets, through the textbook, school correspondence between different schools and pupils creating a blog, which disseminates the projects and experiences that take place in each school.

Freinet techniques are flexible tools that adapt to each pupil's learning pace, and place value on free expression, creativity and critical thinking on topical issues that affect society. They allow children to acquire autonomy, become critical citizens, adapt to the world's changing circumstances and transform the surrounding reality. An investigation in the United States demonstrated that the decisions teachers take on the core curriculum influence the way pupils are grouped and the tasks they do, and the teachers' expectations towards them (Hodge, 2019).

The final conclusion leads us to the formative assessment undertaken in Freinet schools, where letters are used instead of numbers. The goal is to help pupils acquire key competences through literary creations and investigations, Maths, Sciences, and other subjects. Concerning external assessment tests at the end of Primary Education, some teachers are in favour, claiming they are useful for establishing pupils' levels before beginning Secondary School. Others, however, oppose them, deeming them unnecessary, because they put stress on the children. A comparative study in Portugal and England revealed that, in both countries, external assessments focus on how teachers develop the curriculum.

The curriculum is an open project to be developed in a specific context, meaning external assessments evaluate the active role of teachers, how they use the information about pupils' needs and the context for improving educational quality (Figueiredo, Leite y Fernandes, 2016).

School autonomy is a modern trend in educational policy across many countries. Implementation requires teaching commitment, which is the starting point for all consistent innovation. This case study illustrates how school autonomy is managed for educational innovation and can serve as an example for future research.

The Freinet techniques are a means and not an end, meaning that when referring to such techniques, we are not just talking about pedagogical resources but instead a committed perspective with the training of future citizens, reflected in their participation in the democratic society. Freinet teaching is based on essential values, such as active participation, creativity, social justice and critical thinking concerning the functioning of

society. The aim is to educate the children of today to become the critical citizens of tomorrow.

Hargreaves (2005) states that schools share the same blueprint, despite the diversity among them. In this sense, what the Freinet school network has in common is teaching that places value on creativity, critical thinking and the development of pupils' skills. Immersed in the digital age, characterised by the plasticity of information, the opening and decentralisation of information and an open knowledge policy (Williamson, 2019), Freinet schools find their raison for connecting the curriculum, digital knowledge and the desired society.

BLOQUE TERCERO

**Resultados,
discusión,
conclusiones,
limitaciones y
propuestas**

CAPÍTULO 10

**Limitaciones,
sugerencias y
propuestas**

10.1. Limitaciones de la investigación

La investigación educativa, condicionada por diferentes consideraciones, no está exenta de limitaciones. De acuerdo con la clasificación de McMillan y Schumacher (2008), la principal limitación de la tesis doctoral encuentra su razón en la naturaleza de la institución pública. El tema de la tesis doctoral, la gestión de la autonomía pedagógica, puede resultar controvertido para una comunidad conservadora. Del muestreo aleatorio de 58 centros, cuatro se negaron en rotundo a participar, alegando que no contaban con tiempo suficiente para rellenar la escala de Likert, que motivó el segundo muestreo. Tres de los cuatro centros eran concertados, ubicados en la ciudad de Huelva, mientras que otro era público, situado en Rosal de la Frontera. A esta situación hay que añadir el hecho de que algunos centros recogieron los seis cuestionarios, pero no cumplimentaron todos.

10.2. Sugerencias para futuras investigaciones

Una investigación es una puerta abierta a nuevos conocimientos. A raíz de los resultados y las conclusiones, se sugiere un estudio sobre los otros dos pilares sobre los que pivota la autonomía escolar.

Uno, la autonomía organizativa. Resulta de interés conocer la influencia de la gestión de los espacios y los tiempos en el aprendizaje del alumnado, para arrojar luz a la autonomía pedagógica en las variables organizativas, abordadas en esta investigación.

Otro estudio complementario a este se dirige a analizar la autonomía en la gestión de los recursos humanos y materiales, desde el punto de vista de la dirección escolar. Sería enriquecedor establecer una correlación entre los estilos directivos y la autonomía para cubrir las necesidades de los centros, dotarlos de medios y llevar a cabo proyectos innovadores.

10.3. Propuestas de mejora

A raíz de los resultados y las conclusiones de esta investigación, se esgrimen cinco propuestas para gestionar la autonomía pedagógica en los centros educativos, así como las líneas estratégicas de un Programa de Mejora de la Autonomía Pedagógica.

Procede partir de los avances legislativos en el último año, que enmarcan las propuestas y fundamentan sus razones. El 15 de febrero de 2019 se aprobó el Proyecto de la Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOE completa con LOMLOE), en el Consejo de Ministros. El preámbulo del Proyecto justifica la autonomía pedagógica, vinculada a la evaluación y la rendición de cuentas, en base a los desafíos del sistema educativo, en aras de una información pública y transparente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 8).

En el Proyecto de la Ley Orgánica, por el que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (2019), el punto 5 del artículo 6 establece que la Administración establece el currículo. Los centros pueden completarlo y desarrollarlo (p. 17). El punto 6 recoge el derecho de la Administración a revisar los currículos para adaptarlos a los cambios locales, la sociedad española, el ámbito europeo e internacional (p. 17).

El Capítulo II del Título V está dedicado a la Autonomía de los Centros. El punto 3 del artículo 120, que modifica el artículo 73 de la LOMCE, expresa el derecho de los centros a “dar respuesta y viabilidad a los proyectos educativos y las propuestas de organización” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019, p. 50). En el punto 4, introduce dos términos, *innovaciones pedagógicas* y *programas educativos*, cambiando el citado artículo de la LOMCE (p. 50).

El pasado 30 de diciembre de 2019 se hizo público el documento de 50 páginas, fruto del acuerdo de coalición entre PSOE y Unidas Podemos. El punto 2.1 trata sobre la Educación (Coalición Progresista. Un nuevo acuerdo para España, 2020, p. 9). En el punto 2.1.1, consta que se deroga la LOMCE y se “reforzará los mecanismos de autonomía de los centros”. En el punto 2.1.10 expresa la voluntad de aumentar los recursos públicos en educación hasta llegar al 5% del PIB en 2025). El punto 9.8 establece que se respetará la autonomía local y se fortalecerá el papel de los municipios (p. 42).

Dentro de este marco legislativo, y teniendo en cuenta los resultados de la investigación, se esbozan las siguientes medidas para mejorar la autonomía:

- Disminuir la ratio a 12-16 alumnos/as por aula.

- Asegurar la estabilidad del plantel de maestros y maestras de los centros para afianzar proyectos a largo plazo.

- Incorporar a un profesional más en aquellas aulas que superen las ratios indicadas.

- Incluir asignaturas en los planes de estudios universitarios sobre la gestión de la autonomía curricular, la cooperación y la innovación en contextos reales. Esta medida se traduce en el aumento de la colaboración entre los alumnos y profesores de las facultades de Educación, los ayuntamientos y los centros en proyectos de innovación, en aras de crear una comunidad educativa, desde diferentes perspectivas. La autonomía escolar consiste en la disposición de dispositivos, apoyos y medios para que los centros educativos, en colaboración con su entorno local, puedan desarrollarse, según unos objetivos aceptados de manera colegiada y un proyecto contratado con la comunidad o la Administración (Bolívar, 2012, 2019). El autor denomina “contrato-programa” a tal proyecto.

10.3.1. Programa de Mejora de la Autonomía Pedagógica

A partir del concepto de Bolívar (2012, 2019), se presentan las propuestas para avanzar hacia una mayor autonomía en el ámbito pedagógico.

Primera Fase. Diagnóstico de la situación de partida. La autonomía no es la misma en todo los contextos, depende del punto de partida y de los objetivos que se pretenden conseguir (Barroso, 2004). En esta etapa se conocen los puntos fuertes y las necesidades de cada centro, para tomar decisiones sobre el currículum. Para obtener esta información, se realizarán entrevistas en profundidad a los maestros y las maestras de Educación Primaria de cada centro y grupos de discusión, en torno a varias categorías.

Tabla 95. Categorías de la Primera Fase del Programa de Mejora de la Autonomía Escolar (Fuente: De elaboración propia).

Categorías	Objetivo
Actitudes y razones	Conocer las actitudes de los maestros, las razones por las que adaptan el currículum a las necesidades del alumnado y del entorno sociocultural y económico.
Entorno sociocultural y económico	Explorar el nivel sociocultural y económico del contexto a fin de responder a las demandas.
Necesidades del alumnado	Identificar las dificultades de aprendizaje y sus necesidades académicas.
Currículum	Analizar el margen de autonomía y las decisiones que toman los maestros sobre los siguientes aspectos: los contenidos, la metodología, los recursos, los materiales curriculares, las programaciones didácticas, la programación de las actividades docentes, el plan de formación.
Apoyo y cooperación	Conocer las relaciones de cooperación y los apoyos de los centros para fomentar su autonomía.
Dificultades y	Analizar las dificultades de los maestros para adaptar el

necesidades	currículum, qué necesitan y qué propuestas son necesarias.
Innovación	Profundizar en los programas de innovación que se desarrollan en los centros y las actividades formativas, dirigidas a los maestros de Educación Primaria.

Segunda Fase. Puntos en común entre los centros. Tras analizar los resultados de las entrevistas y los grupos de discusión realizados en cada centro, se buscan los aspectos en común entre los centros de cada zona y se diseñan propuestas para solventar las diferencias. Se pueden crear redes entre los centros y de apoyo con el Ayuntamiento y los organismos locales. A partir del análisis de las necesidades comunes, las redes diseñan un proyecto o contrato-programa, en función de unos objetivos asumidos de forma colaborativa. Cada centro evalúa su Proyecto Educativo, añadiendo un apartado con los aspectos en común a los otros centros de la zona.

Tercera fase. Proyecto contratado con el Ayuntamiento o la Administración. Se diseña un proyecto contratado con el Ayuntamiento o la Administración, que reflejen los objetivos, las acciones que se van a llevar a cabo, la temporalización, además de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad.

Cuarta fase. Seguimiento y evaluación. Se realiza un seguimiento semestral en el cumplimiento de los objetivos, mientras que los centros tienen que demostrar anualmente que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y han conducido a una mejora real de los resultados.

LISTA DE REFERENCIAS



LISTA DE REFERENCIAS

- Aðalsteinsdóttir, K. (2008). Small schools in North-east Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 225-242. <https://doi.org/10.1080/00313830802025017>
- Adams, J., Khan, H. y Raeside, R. (2014). *Research methods for business and social science students*. Sage Publications.
- Admiraal, W., Lockhorst, D. y van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research*, 15(3), 345-361. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9117-3>
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Pearson.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Alexiadou, N., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A., Lundahl, L., y Lundström, U. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 13-33. <https://doi.org/10.1177/1745499916631065>.
- Alfieri, F., Colombo, M., De Leon, L., Giardiello, G., Papa, O., y Strata, S. (1976). *Profesión maestro. Las bases*. Reforma de la Escuela.
- Algaba, P., Enfedaque, M. y Pérez-Bustamante, P. (2016). Arte que realiza valores. *Cuadernos de Pedagogía*, (466), 25-28.
- Ali, A. (2017). A comparative study of Iranian and Swedish educational and research systems. *International Journal of Economic Research*, 14(3), 83-92.
- Allen, M. (2017). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. Sage Publications.
- Allen, E. y Laurie, C. (2016). *Doing real research: A practical guide to social research*. Sage Publications.
- Álvarez, M. (2007). Los estilos de dirección. En J. López (Ed.), *Equipos directivos y autonomía de centros* (pp.173-194). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas en dirección escolar*. Wolters Kluwer Educación.
- Alvira, F. (2010). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. *Cuadernos Metodológicos*, 35. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Anderson, G. y Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of educational research*. Routledge.
- Anderson, L., Krathwohl, D. y Bloom, B. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Antúnez, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar?. Consecuencias para la formación de directores. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 14. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=292&Itemid=70.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2013). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Graó.
- Antúnez, S., Imbernón, F., Del Carmen, L., Parcerisa, A. & Zabala, A. (2008). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículo*. Akal.
- Apple, M. (2002). *Educar como Dios manda*. Paidós.
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Aramendi, P. (2010). La autonomía en los centros educativos públicos y la gestión de los recursos humanos: una promesa incumplida. En A. Manzanares Moya (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp.108-118). Wolters Kluwer Educación.
- Argos, J., y Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y educación*: Publican. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Arqués, M. (2013). Proyecto intergeneracional en las escuelas. *Aula de innovación educativa*, 219, 37-42.
- Ary, D., Cheser, L., Sorensen, C. y Razavieh, A. (2009). *Introduction to research in education* (8th Edition). Cengage Learning.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.

- Ayala, C., Molina, V. y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*.
- Ayala, M., Rodríguez, R., Palmero, J. y Téllez, J. (2016). La vida entra en la clase. *Cuadernos de Pedagogía, (472), 26-29*.
- Babbie, E. (2016). *The Practice of Social Research (14th ed.)*. Cengage Learning.
- Bailey, C. (2007). *A guide to qualitative field research (2nd ed.)*. Pine Forge Press.
- Balcells, M. (2014). El trabajo por proyectos: una metodología global. *Cuadernos de Pedagogía, 450, 22-26*.
- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Eds.), *La gobernanza escolar democrática (pp.23-40)*. Morata.
- Ballarín, P. (2014). Entrelazando historias para sostener la vida. La tutoría desde la pedagogía sistémica. *Aula de innovación educativa, (233-234), 55-59*.
- Ballesteros, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. UNED.
- Balluerka, N. y Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología: modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10*. Pearson.
- Balongo, E. y Mérida, R. (2017). Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los Proyectos de Trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21(2), 232-252*.
- Banco Mundial (1996). *Examen del Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación*. Banco Internacional de Reconstrucción
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Bär, B. y Arribas, C. (2017). Los cuentos como herramienta para conocer el mundo e implicarnos. *Aula de innovación educativa, (262), 53-57*.
- Barron, B. y Darling-Hammond, L. (12 de octubre de 2019). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539399.pdf>
- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación, (333), 117-140*.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía, 423-442*.

- Barrow, R. (2015). *Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory*. Routledge.
- Barry, M., Clarke, A., y Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434-451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>.
- Bartlett, S. y Burton, D. (2007). *Introduction to education studies*. SAGE Publications.
- Basic Education Act 628/1998*. (13 de 05 de 2017).
<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Bassey, M. (2009). *Case study research in educational settings*. Open University Press.
- Batlle, M. (1970). *Síntesis del "Libro Blanco". La Educación en España. Bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum*. Morata.
- Becker, H. (2009). *Sociological work. Method and substance*. Transaction Publishers.
- Beckers, J. (2008). *Enseignants en Communauté française de Belgique: Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. De Boeck.
- Beltrán, F. (2010). Política, poder y control del currículum. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.47-64). Morata.
- Bennis, W. (1993). *Beyond bureaucracy: Essays on the development and evolution of human organization*. Jossey-Bass.
- Bergh, A. (2015). Local quality work in an age of accountability – between autonomy and control. *Journal of Education Policy*, 30(4), 590-607. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1017612>.
- Bernal, J., Cano, J., y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales*. Mira Editores.
- Bertaux, D. (1993). De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp.19-34). Debate.
- Bertolín, J. (2016). Todos somos únicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 25-27.

- Birmingham, P., y Wilkinson, D. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers. Volume 2*. Routledge.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Björk, L., y Browne-Ferrigno, T. (2016). Parent-school involvement in Nordic countries: a crossnational comparison. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 103-117. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227251>.
- Björnsdóttir, A., Hansen, B., y Jóhannsson, O. (2008). The influence of teachers in the operation of basic schools in Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(5), 513-526. <https://doi.org/10.1080/00313830802346397>.
- Blackley, S., y Howell, J. (2019). The next chapter in the STEM education narrative: Using robotics to support programming and coding. *Australian Journal of Teacher Education* 44(4), 51-64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.4>.
- Blanco, L.A. (2019). Theoretical models of family educational involvement: shared responsibilities between the school, the family and the community. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30. <https://doi.org/doi:10.17811/rifie.48.1.2019.19-30>.
- Blase, J., y Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. Cassell.
- Blase, J., & Kirby, P. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Narcea.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2010). *How to research (Open up study skills)* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Boleiz, F. (2015). Work and praxis, and their relation to the pedagogies of Célestin Freinet and Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 49-62. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011744>.
- Bolívar, A. (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. En A. Bolívar (Ed.), *La autonomía de los centros escolares* (pp. 29-64). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2013a). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bolívar, A. (2013b). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, (13), 8-25.

- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bonal, X. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Estudis. Fundació Carles PI Sunyer.
- Boncourt, M., y Mazurie, C. (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. ESF Sciences Humaines.
- Bondía, M. (2015). Un centro que se transforma para dar respuestas. *Cuadernos de Pedagogía*, (452), 30-33.
- Bordas Martínez, J., Bordas Martínez, M., y Crespo, M. (2015). *Técnicas de investigación social aplicadas al análisis de los problemas sociales*. UNED.
- Botella, J., León, O., San Martín, R., y Barriopedro, M. (2005). *Análisis de datos en psicología I: Teoría y ejercicios*. Pirámide.
- Boza, A. (2017, 19 de octubre). *Introducción al análisis cuantitativo* [ponencia]. Curso sobre recursos y métodos de investigación en Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad de Huelva, España.
- Brauckmann, S., y Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749-765. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0138>
- Bron, J., y Thijs, A. (2011). Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights. *Educational Research*, 53(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572361>.
- Browne, K. (2011). *An introduction to Sociology*. (4th ed.). Polity Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5th ed.). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Burke, R., y Christensen, L. (2017). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. (6th ed.). Sage Publications.

- Burke, C., y Könings, K. (2016). Recovering lost histories of educational design: a case study in contemporary participatory. *Oxford Review of Education*, 42(6), 721-732. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1232244>.
- Burkhauser, M., y Lesaux, N. (2017). Exercising a Bounded Autonomy: Novice and Experienced Teachers' Adaptations to Curriculum Materials in an Age of Accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>.
- Cabello, I. (2005). Las normas legales educativas en vigor que afectan al profesorado. En I. Cabello y FJ de Vicente (Coords.), *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp.49-82). Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Calatayud, M. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Aljibe.
- Caldwell, B. (2014). *Impact of school autonomy on student achievement in 21st century education*. International Study on School Autonomy and Learning.
- Campbell, D., y Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Wolters Kluwer Educación.
- Campos, B. (2012). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Wolters Kluwer Educación.
- Cantarella, C. (2015). *McGraw-Hill Education TEAS Review*. McGraw-Hill Education.
- Carbonell, J. (2010). Las reformas y la innovación pedagógica. Discursos y prácticas. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.604-619). Morata.
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (4ª ed.). Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Carda, R., & Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros* (2ª ed.). Club Universitario de Alicante.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. UNED.
- Carlin, M., y Clendenin, N. (2019). Celestin Freinet's printing press: Lessons of a bourgeois educator. *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 628-639. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1498334>.

- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carrasco, M. J. (2013). La organización del espacio y tiempo en los centros educativos. En M. J. Carrasco, J.M. Coronel, M.L. Fernández, M.P. García, S. González y E. Moreno (Eds.), *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas* (pp.159-176). Pirámide.
- Carver, R., y Gradwohl, J. (2009). *Doing data analysis with SPSS: Version 16.0*. Cengage Learning.
- Casanova, M.A. (2015). *Diseño curricular e Innovación educativa* (3ª ed). La Muralla.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Castillo, I. (2014). Comprender la crisis. *Cuadernos de Pedagogía*, (445), 25-26.
- Castro, D., y Buitrago, J. (2016). La escuela transformadora de personas y contextos. *Cuadernos de Pedagogía*, (471), 35-39.
- Castro, M. (2014). 50 años del Movimiento de "Escuelas Eficaces": Lecciones aprendidas para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 3(4), 9-15.
- Cea, M. (2014). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- CEIP Tres Carabelas. (28 de enero de 2020). www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21600829/helvia/sitio/
- Cerro, S. (2005). *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo*. Narcea.
- Cheong, Y. (2019). *Paradigm Shift in Education: Towards the Third Wave of Effectiveness*. Routledge.
- Chiavenato, I. (2013). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. McGraw-Hill.
- Christ, C., y Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, 18(4), 359-388. <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1172716>.
- Ciobanu, A., Ivan, M., y Ristea, B. (2014). School manager profile in the decentralized educational system – comparative research in the European countries. *Revista Administratie Si Management Public*, 23, 60-79.
- Clémente, E. (2005). La autonomía educativa de los centros docentes franceses. Reflexiones desde la inspección educativa francesa. *Jornadas de Inspección*

- Educativa: La Inspección de Educación y la Autonomía de los Centros* (pp.1-7).
Ministerio de Educación y Ciencia.
- Clemente, M. (2010). Diseñar el currículum: Prever y representar la acción. En J. Gimeno (Coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp.269-293). Morata.
- Coalición Progresista. *Un nuevo acuerdo para España*. (2 de enero de 2020).
<https://ep00.epimg.net/descargables/2019/12/30/87348523b35b92d92f5702e3cc84d950.pdf>
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2017). *Research methods in Education*.
Routledge.
- Colegio San Walabonso. (13 de noviembre de 2019).
https://www.youtube.com/channel/UCg3g_WmInTLEmiEKam6cbIQ
- Coll, C. (2007). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Conrad, C., y Serlin, R. (2006). *The sage handbook for research in education. Engaging ideas and enriching inquiry*. Sage Publications.
- Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad. (29 de enero de 2020). *Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía*.
<https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=21053>
- Consejo Escolar del Estado. (2010). *XX Encuentro Nacional de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. La autonomía de los centros educativos como factor de calidad. La autonomía de los centros educativos como factor de calidad*
<https://es.calameo.com/read/00001954048103d260c78>.
- Constitución de 1812. (23 de enero de 2017).
http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/ce1812_cd.pdf
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. (4ª ed.). Morata.
- Cook, T., y Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial en la educación*. Aula XXI/Santillana.
- Cramer, D., y Laurence, D. (2004). *The SAGE Dictionary of statistics*. Sage Publications.

- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Curtis, W., Murphy, M., y Shields, S. (2014). *Research and Education*. Routledge.
- Cutumisu, M., Adams, C., y Lu, C. (2019). A scoping review of empirical research on recent computational thinking assessments. *Journal of Science Education and Technology*, 28(6), 651-676. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09799-3>.
- Dahlberg, K., y Mellegård, I. (2016). Teachers' response to curriculum change: balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20(2), 181-196, <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143871>.
- David, M., y Sutton, C. (2004). *Social research. The basics*. Sage Publications.
- Davidsdottir, S., y Lisi, P. (2007). Effects of deliberative democracy on school self-evaluation. *Evaluation*, 13(3), 371-386.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea
- De Groot-Reuvekamp, M., Van Boxtel, C., Ros, A., y Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514, <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>.
- Debarger, A.H., Penuel, W.R., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C.A., y Boscardin, C.K. (2016). Investigating purposeful science curriculum adaptation as a strategy to improve teaching and learning. *Science Education*, 101(1), 66-98. <https://doi.org/10.1002/sce.21249>.
- Defosse, P. (2005). *Dictionnaire historique de la laïcité en Belgique*. Luc Pire.
- Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. UNESCO (pp.1-48). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. (25 de abril de 2017). <https://www.education.gouv.fr/decret->

ndeg85-924-du-30-aout-1985-relatif-aux-etablissements-publics-locaux-d-enseignement-3686

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. (27 de febrero de 2017).

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/1>

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.

<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/boletin.139.pdf>

Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (02 de marzo de 2017). https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/BOJA15-050-00012-4617-01_00065845.pdf

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

Del Río, D. (2013). Diccionario-glosario de metodología de la investigación social. UNED.

Delhaxhe, A. (2009). La autonomía escolar en Europa: política y medidas. Informe Eurydice 2008. La autonomía de los centros educativos. VI Encuentros sobre Educación en El Escorial (UCM) (pp.21-52). Consejería de Educación (Comunidad de Madrid).

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO.

Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata.

Demski, D., y Racherbäumer, K. (2015). Principals' evidence-based practice – findings from German schools. *International Journal of Educational Management*, 29 (6), 735-748. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2014-0086>

Denscombe, M. (2014). *The good research guide. For small-scale social research projects* (5th ed.). McGrawHill Education.

Denzin, N.K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers

Denzin, N.K., y Lincoln, Y. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. SAGE Publications.

- Department for Education of United Kingdom. (2010). *The importance of teaching. The schools White Paper 2010*. Government of United Kingdom. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf
- De Puelles, M. (2006). Los hitos reformistas: La viabilidad de las reformas y la pervisión de las leyes. En J. Gimeno (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 61-80). Morata.
- De Puelles, M. (2009). Calidad, reformas escolares y equidad social. En M. A. Santos, *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 25-39). Octaedro.
- De Puelles, M. (2012). *Política, legislación y educación*. UNED.
- De Puelles, M. (2017). *Política, legislación y educación*. UNED.
- Derouet, J., Normand, R., y Pacheco, R. (2015). The modernization of the education system in france: The new public management between state affirmation and a decentralized governance. *Educacao e Sociedade*, 36(132), 723-741. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152583>.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- DiariodeHuelva. (18 de febrero de 2019). *El PSOE acusa a la Junta de dar pasos para cerrar el colegio 'Tres Carabelas' de Huelva*. <https://www.diariodehuelva.es/2019/12/18/psoe-educacion/>.
- Diccionario de la Real Academica Española. (2017). <http://dle.rae.es/?id=ZVMWXXy>
- Díez, C. (2002). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre.
- Díez, E.J. (2020). *La educación en venta*. Octaedro.
- Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (11 de octubre de 2019). *The nature of learning. Using research to inspire practice (OECD)*. <http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>
- Earley, P., Bubb, S., Eddy-Spicer, D., Crawford, M., & James, c. (2016). Governing bodies, headteacher performance and pay: the role of external advisers. *Educational Review*, 68(3), 257-273. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2016.1144560>.
- École Naniot TV. (09 de noviembre de 2019). <https://naniotv.weebly.com/>
- Edmonds, W., y Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs: Quantitative, qualitative and mixed methods* (2nd ed.).Sage Publications.

- Education, D. (2010). *The Importance of teaching: the Schools' White Paper 2010*. TSO.
- Egido, I. (2008). La autonomía de los centros escolares en la Unión Europea. En J.L. Martínez, A. Bolívar, M. Martín, J. Gairín y J.L. Estefanía (Eds.). *La autonomía de los centros escolares* (pp. 147-175). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Egido, I. (2016). Qué nuevas políticas de profesorado se aprecian en otros países. El caso de Inglaterra. En J. Valle y J. Manso (Eds.), *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. (pp. 169-178). Narcea.
- Egido, I., y Martínez-Usarralde, M. (2019). *La educación comparada, hoy: Enfoques para una sociedad globalizada*. Síntesis.
- Ehren, M., Gustafsson, J., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., y Huber, S. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection. *Comparative Education*, 51(3), 375-400. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769>.
- Ehren, M., Perryman, J., & Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 296-327. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.936472>.
- Ekinci, Y. (2015). *Designing research questionnaires for business and management students*. Sage Publications.
- El Libro Blanco (1989)*. (Consultado el 16 de febrero de 2017). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/913/19/0>
- Emo, W. (2016). Teachers' motivations for initiating innovations. *Journal of Educational Change*, 16(2), 171-195. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9243-7>.
- Equipo docente del CEIP Manuel Bartolomé Cossío. (2015). Yincana desde la perspectiva de las inteligencias múltiples. *Aula de innovación educativa*, (240), 61-62.
- Erss, M., Mikers, R., Löfstrom, E., Ugaste, A., Rõuk, V. y Jaani, J. (2014). Teachers' views of curriculum policy: The case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, 62(4), 393-411. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.941786>.
- Erss, M., Kalmus, V., y Henrik Autio, T. (2016). 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of*

- Curriculum Studies*, 48(5), 589-609.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>.
- Escamilla, A. (2015). La teoría de las inteligencias múltiples. Inspiración para un nuevo enfoque educativo. *Aula de innovación educativa*, (239), 33-37.
- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar. Especial 30 aniversario: Avances y retos en la educación*, 693, 101-138. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar>.
- Escudero, T., y Correa, A. (2006). *Investigación e innovación educativa*. La Muralla.
- Estruch, J. (2006). Autonomía escolar, ¿para qué? *Cuadernos de Pedagogía*, (362), 104-109.
- Europea/EACEA/Eurydice, C. (2014). *La financiación de los centros educativos en Europa: mecanismos, métodos y criterios de financiación pública*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/90856>.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report, Publications Office of the European Union.
- Eurydice. (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice. Red Española de Información sobre Educación. (07 de abril de 2017). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
- Eurydice. Belgique-Communauté Française. (30 de enero de 2020). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-5_fr
- Eurydice. (30 de 01 de 2020a). *España. Administración y gobierno a nivel central y regional*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-79_es
- Eurydice. (30 de 01 de 2020b). *España. Educación Infantil*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-79_es

- Eurydice. (30 de 01 de 2020c). *España. Educación Primaria*.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-42_es
- Evers, A., Van Der Heijden, B., Kreijns, K., y Vermeulen, M. (2016). Job demands, job resources and flexible competence: The mediating role of teachers' professional development at work. *Journal of Career Development*, 43(3), 227-243.
<http://dx.doi.org/10.1177/0894845315597473>.
- Evers, A., Yamkovenko, B., y Van Amersfoort, D. (2017). How to keep teachers healthy and growing: the influence of job demands and resources. *European Journal of Training and Development*, 41(8), 670-686.
<http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-03-2017-0018>.
- Federación Andaluza de Sindicatos de Enseñanza. (26 de diciembre de 2019). *CEIP Tres Carabelas de Huelva tiene todo un futuro por delante*.
<http://cgtaeducacion.org/ceip-tres-carabelas-de-huelva-tiene-todo-un-futuro-por-delante/>
- Fédération de la Communauté Française. (2019). *Projets pédagogique et éducatif de l'Enseignement organisé par la Communauté française*. http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/projets_educatif_et_pedagogique.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). *Décret "Missions" du 24 juillet 1997 (mise à jour du 09 octobre 2018)*.
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). *Circulaire 7287 du 04/09/2019. Dates de passation des épreuves externes certificatives pour l'année scolaire 2019-2020*.
[http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207287%20\(7540_20190906_151531\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000003/FWB%20-%20Circulaire%207287%20(7540_20190906_151531).pdf)
- Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Morata.
- Fernández, C. (2015). One week in CREA (Community of Research on Excellence for All). *Qualitative Inquiry*, 21(10), 941-947.
<http://dx.doi.org/10.1177/1077800415614031>.
- Fernández Cruz, F., Fernández Díaz, M., y Rodríguez Mantilla, J. (2018). The integration process and pedagogical use of ICTS in Madrid schools. *Educación XXI*, 21(2), 395-416. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.17907>.
- Fernández Enguita, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- Fernández Enguita, M., y Terrén, E. (2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Akal.

- Fernández Serrat, M. (2002). El sistema educativo español. En M.J. Carrasco. J.M. Coronel, M.L. Fernández, S. González y E. Moreno (Eds.), *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes* (pp. 47-63). Grupo Editorial Universitario.
- Ferrán, M. (2001). *SPSS para Windows. Análisis estadístico*. Mc-GrawHill.
- Ferris, J. (1992). School-based decision making: A principal-agent perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. December 21,14(4), 333-346. doi: 10.3102/01623737014004333.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for the beginner*. Sage Publications.
- Figel, J. (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Eurydice.
- Figueiredo, C., Leite, C. y Fernandes, P. (2016). The curriculum in school external evaluation frameworks in Portugal and England. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 282-297. <http://dx.doi.org/10.177/1745499916661933>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Fraser, N., y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*. Morata.
- Freinet, C. (1970). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la lengua*. Fontanella & Estela.
- Freinet, C. (1978a). *Consejos a los maestros jóvenes*. Laia.
- Freinet, E. (1978b). *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Gedisa.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido* (17ª Edición). Siglo XXI.
- Frías del Val, A. (2010). La autonomía de los centros docentes: un equilibrio necesario. *Participación Educativa*, (13), 42-61.
- Frías, M., y Asorey, E. (2012). Preparamos la mochila para Primaria. *Cuadernos de Pedagogía*,(421), 20-23.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. Sage Publications.
- Fullan, M. (2009). Leadership development: The larger context. *Educational Leadership*, 67(2), 45-49.

- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Fullan, M. (2018). *Surreal change. The real life of transforming public education*. Routledge.
- Gadotti, M. (2013). *Escuela ciudadana*. Octaedro.
- Gadotti, M., y Eustáquio, J. (2015). *Autonomía de la escuela. Principios y propuestas*. Octaedro.
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.
- Gairín, J. (2005). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Praxis.
- Gairín, J. (2008). Autonomía, calidad y evaluación. En A. Bolívar, I. Egido, y J. Gairín (Eds.), *La autonomía de los centros escolares* (pp. 81-130). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Gairín, J. (2015). Autonomy and school management in the Spanish context. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, (11), 103-117. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2015-011-gair>.
- Gall, M., Gall, J., y Borg, W. (2007). *Educational research: An introduction* (8th Edition). Pearson.
- García Cedillo, I., Fletchery, T., y Romero Contreras, S. (2009). Avances y retos de la educación inclusiva en Latinoamérica. En M. Casanova, y H. Rodríguez (Eds.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 225-264). La Muralla.
- García Crespo, J. (2014). *Fundamentos del marketing educativo*. Wolters Kluwer Educación.
- García Garrido, J., Buj Gimeno, A., y González Anleo, J. (1998). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria. Diagnóstico del Sistema Educativo*. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).
- García Garrido, J. (2013). *Sistemas educativos de hoy* (5ª Edición). Madrid, España: UNED.
- García Páez, F. (2013). La experiencia TIC del CEIP San Walabonso. *Aula de Innovación Educativa*, (219), 15-20.

- García Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 213-229.
- García Pérez, A. (2014). *La interpretación de los datos. Una introducción a la estadística aplicada*. UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Aljibe.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (3ª Edición). Fondo de Cultura Económica.
- Gento, A., y Pina, J. (2011). *Gestión, dirección y supervisión de instituciones y programas de tratamiento educativo*. UNED.
- Gertrúdx, S. (2017). *Construyendo escuela: Las técnicas Freinet 50 años después*. Octaedro.
- Gertrúdx, S. (2019). *El oficio de maestro*. Octaedro.
- Geyer, F. (2009). *The educational system in Belgium. CEPS Special report/September 2009*. Centre For European Policy Studies.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil Pascual, J. (2015). *Metodología cuantitativa en educación*. UNED
- Gil Pascual, J. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED.
- Gimeno, J. (2005a). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Gimeno, J. (2005b). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación ? En J. Gairín (Ed.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 85-134). Praxis.
- Gimeno, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Morata.

- Gimeno, J. (2013a). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (10ª Edición). Morata.
- Gimeno, J. (2013b). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Gimeno, J. (2015a). El significado del currículum en la enseñanza obligatoria. En J. Gimeno, M. Santos, J. Torres, P. Jackson, y J. Marrero (Eds.), *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. (pp. 63-140). Morata.
- Gimeno, J. (2015b). El tiempo escolarizado fuera del horario escolar. La escolaridad se hace a sí misma insuficiente. En J. Gimeno, M.A. Santos, J. Torres, P.W. Jackson y J. Marrero (Eds.), *Ensayos sobre el currículum. Teoría y práctica* (pp. 247-281). Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gitomer, D., y Bell, C. (2016). *Handbook of research on teaching* (Fifth Edition). Books Editorial Board.
- Given, L. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications.
- Given, L. (2016). *100 questions (and answers) about qualitative research*. SAGE Publications.
- Glatter, R. (2012). Persistent preoccupations: the rise and rise of school autonomy and accountability In England. *Educational Management Administration & Leadership* 40(5), 559–575. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143212451171>.
- Gómez Dacal, G. (2013). *Claves para la excelencia educativa. Organizaciones escolares únicas y excepcionales*. Wolters Kluwer Educación.
- Gomm, R., Hammersley, M., y Foster, P. (2000). *Case study method: Key issues, key texts*. SAGE Publications.
- González, A. (2014). *Desde el cambio metodológico a la pedagogía sistémica. Cambio de perspectiva en mi labor tutorial*. Aula de innovación educativa, (230), 58-61.
- González Monteagudo, J. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gouvernement de la Belgique. (30 de 06 de 2019). *Discussions du Congrès National de Belgique de 1830 - 1831*. <https://books.google.es/books?id=F09AAAAcAAJ&pg=PA689&dq=constitution+1831+belgique&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjVi7bXkZnjAhVOXBoKHRFzAsIQ6AEIKzAA#v=onepage&q=constitution%201831%20belgique&f=false>

- Gravetter, F., y Forzano, L. (2015). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth Publishing.
- Greany, T., y Waterhouse, J. (2016). Rebels against the system. Leadership agency and curriculum innovation in the context of school autonomy and accountability in England. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1188-1206. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0148>.
- Gros, X. (1997). *NDT data fusion*. Wiley & Sons.
- Grundy, S. (1998). *Productos o praxis del currículum*. Morata.
- Gubrium, J., y Holstein, J. (2001). *Handbook of Interview Research: Context and SAGE Publications*.
- Gylling, K., Hasle, P., y Sørensen, O. (2016). Social capital practices as adaptive drivers for local adjustment of new public management in schools. *School Leadership & Management*, 36(3), 333-352. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2016.1247036>.
- Habermas, J. (1986). *Knowledge and human interests*. Polity.
- Habib, M., Banik, B., y Maryam, H. (2014). *Research methodology-contemporary practices: Guidelines for academic researchers*. Cambridge Scholar Publishing.
- Halinen, I., y Holappa, A.-S. (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust - The case of Finland. En W. Kuiper, y J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (pp.39-62). SLO.
- Halpin, D., Power, S., y Whitty, G. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Morata.
- Handke, P. (2010). *La tarde de un escritor*. Alfaguara.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
- Hattie, J. (2009). *A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*.: Routledge.
- Heller, G. (2015). *Real Finnish lessons. The true story of an education superpower*. Centre for Policy Studies.
- Hellinger, B. (2011). *Órdenes del amor: Cursos seleccionados de Bert Hellinger*. Herder.
- Hernández, F., y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Octaedro.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Edición). McGraw-Hill. Interamericana Editores.
- Hernández, J., y Gómez, A. (2016). Debating education and political reform; The Freinet Movement and democratisation in Spain. *História da Educação*, 20(49), 95-122. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/61932>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrero, A., Lezea, I., Sanz, K., y Arakama, J. (2017). El aprendizaje cooperativo, plataforma para una escuela que aprende. *Aula de innovación educativa*, (259), 53-57.
- Herrero, Y., y Rodríguez, V. (2017). Un nuevo currículo para afrontar la crisis civilizatoria. *Cuadernos de Pedagogía*, (477), 62-65.
- Herrero, S., y Segarra, N. (2017). El coaching educativo desde el trabajo cooperativo y la flipped classroom. *Aula de innovación educativa*, (262), 28-30.
- Hersey, P. (1981). *Estilo eficaz de dirigir: liderazgo situacional, no existen dos situaciones iguales*. IDH.
- Higham, R., y Earley, P. (2013). School autonomy and government control: School leaders' views on a changing policy landscape in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6), 701-717. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143213494191>.
- Hodge, E. M. (2019). Common'' Instruction? Logics of Ability and Teacher Decision Making Across Tracks in the Era of Common Standards. *American Educational Research Journal*, 56(3), 638-675. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831218803328>.
- Holm, A.-S. (2013). A sea of options. Student perspectives on market competition in upper-secondary schools in Sweden. *Nordic Studies in Education*, (33), 284-299.
- Hood, C. (2001). New public management. En N. Smelser, & P. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Science.
- Howard, R., McLaughlin, G., y Knight, W. (2012). *The handbook of institutional research*. Wiley & Sons.
- Hoy, W.K., y Adams, C.M. (2016). *Quantitative research in education: A primer* (2nd Edition). SAGE Publications.

- Huber, S. (2013). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Wolters Kluwer.
- Huelva Información. (19 de diciembre de 2019). *El PSOE critica la amenaza de cierre del colegio Tres Carabelas*. https://www.huelvainformacion.es/huelva/PSOE-critica-amenaza-colegio-Carabelas_0_1420058489.html.
- HuelvaYa.es. (18 de diciembre de 2019). *Denuncian el “ataque sin paliativos” de la Junta a los colegios públicos*. <https://huelvaya.es/2019/12/18/el-psoe-denuncia-el-ataque-sin-paliativos-de-la-junta-a-los-colegios-publicos/>.
- IBM SPSS Statistics. (04 de septiembre de 2019). <https://www.ibm.com/es-es/products/spss-statistics>
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Graó.
- Imbernón, F. (2017). Célestin Freinet, una pedagogía actual y vigente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 591-595. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9664>
- Instrucción 12/2019, de 27 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020. (08 de diciembre de 2019). <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/626f75be-5453-423f-8163-ce41c6152979/Instrucci%C3%B3n%20de%2027-06-2019%20Educaci%C3%B3n%20Primaria>
- Jacomino, B., y Rouvière, Y. (2014). *Comprendre Freinet*. Max Milo.
- James, C. (2014). Trends in the governance and governing of schools in England. *Local Government Studies*, 40(6), 893-909. <http://dx.doi.org/10.1080/03003930.2012.722839>.
- Janvier, A., y Wustefeld, S. (2017). Affects and politics in classroom: A group-based approach to education. *Policy futures in education*, 15(7), 900-914. <http://dx.doi.org/10.1177/1478210317731925>.
- Jiménez, J. (2014). *Hacia un modelo educativo aragonés. Las transferencias educativas en España y la configuración de modelos educativos autonómicos*. Cortes de Aragón.
- Jiménez, J. (2018). *¿Qué es la Primaria?* Octaedro.

- Jiménez, M. (2019). *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*. Narcea
- Jover, G., Gozávez, V., y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la educación del siglo XXI*. Síntesis.
- Junta de Andalucía. (15 de diciembre de 2019a). Horario de Educación Primaria (Andalucía).
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/anexo.pdf>
- Junta de Andalucía. (13 de diciembre de 2019b). Programa para la Innovación Educativa. Hábitos de vida saludable.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/7a3f3d87-67b5-4204-8ccb-f0ce7d29f59b>
- Junta de Andalucía. (14 de diciembre de 2019c). Programa de Transformación Digital de Centro.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/fbb95ae4-c755-40be-9c1a-926ff739309f/Dossier%20del%20Programa%20PRODIG%20para%20el%20curso%202019/2020>
- Junta de Andalucía. (16 de diciembre de 2019d). Programa INNICIA.
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/documents/69807/0/Innicia+Dosier+2019_2020.pdf
- Kankaanranta, M. (2009). National policies and practices on ICT i education: Finland. En T. Plomp, R. Anderson, N. Law, y A. Quale (Eds.), *Cross-National Information and Communication Technology Policies and Practices in Education*. (pp. 297-313). Information Age Publishing.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. En B. Moon, L. Vlasceanu, y L. Barrows (Eds.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new development* (pp. 85-91). UNESCO-CEPES.
- Keddie, A. (2014). School collaborations within the contemporary English education system: possibilities and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 229-244. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.882883>.
- Keddie, A. (2016). School autonomy as ‘the way of the future’: Issues of equity public purpose and moral leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 713-727. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143214559231>.
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Kennedy, S., Peralta, L., Lubans, D., Fowweather, L., y Smith, J. (2019). Implementing a school-based physical activity program: process evaluation and impact on teachers' confidence, perceived barriers and self-perceptions. *Physical Education and Pedagogy*, 24(3), 233-248. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2019.1571182>.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2000). *Foundations of behavioral research* (4th Edition). Harcourt College Publishers.
- Kesküla, E., Loogma, K., Kolka, P., y Sau-Ek, K. (2012). Curriculum change in teachers' experience: the social innovation perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(3), 353-376. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2012.712051>.
- Kisida, B., y Wolf, P. (2015). Customer satisfaction and educational outcomes: Experimental impacts of the market-based delivery of public education. *International Public Management Journal*, 18(2), 265-285. <http://dx.doi.org/10.1080/10967494.2014.996629>.
- Klein, E. (2017). Autonomy and accountability in schools serving disadvantaged communities. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 589-604. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0065>.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group.
- Koerrenz, R., Blichmann, A., y Engelmann, S. (2018). *Alternative schooling and new education: European concepts and theories*. Palgrave Mcmillan.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. SAGE Publications.
- Kothari, C., y Garg, G. (2014). *Research methodology: methods and techniques* (3rd Edition). New Age International Publishers.
- Krathwohl, D. (2009). *Methods of educational and social science research: the logic of methods*. Waveland Press.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., y Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>.
- Krull, E., y Trasberg, K. (2007). *Changes in Estonian general education from the collapse of the Soviet Union to EU entry*. Tartu University.
- Kukemelk, H. (2015). Estonian school system strategic leadership «effects» on school performance. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 11, 57-69. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2015-011-kuke>.

- Kumpulainen, K., y Saarivirta, T. (2016). School autonomy, leadership and student achievement: reflections from Finland. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1268-1278. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0146>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2008). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Kvalsund, R. (2009). Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, (48), 89-99. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.006>.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Demetriou, D., y Panayiotis, A. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830.
- La Constitución Española de 1978*. (03 de julio de 2015). <http://www.laconstitucion.es/1978/2/articulo-1/2/titulo-preliminar/titulo-preliminar>
- Laffitte, P. (2018). *Coopération, éducation, formation. La pédagogie Freinet face aux défis du XXIe siècle*. L'Harmattan.
- Larruzea, G. (2013). *La autonomía de los centros escolares. Análisis y propuestas en clave de servicio público y equidad*. Círculo Rojo.
- Lauri, T., Põder, K., y Veski, A. (2016). Does school admission by zoning affect educational inequality? A study of family background effect in Estonia, Finland, and Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (60), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1173094>.
- Lavrakas, P. (2008). *Encyclopedia of survey research methods: A-M*, Volumen 1. SAGE Publications.
- Le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (09 de abril de 2019). <http://www.enseignement.be/index.php?page=25252&navi=1660>
- Leat, D., Livingston, K., y Priestley, M. (2013). Curriculum deregulation in England and Scotland – different directions of travel? En W. Kuiper, y J. Berkvens (Eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom Across Europe. CIDREE Yearbook* (pp. 229-248). SLO.
- Leavy, P. (2017). *Research design quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.

- Lee, M., y McKinney, J. (2013). *Understanding and applying research design*. Wiley&Sons.
- Législation de la Belgique. (30 de junio de 2019). *La loi du 29 mai 1959*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/05108_052.pdf
- Leithwood, K., Patten, S., y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X10377347>.
- Ley Moyano (1857). (11 de 02 de 2017). <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). (09 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). (12 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/boe/dias/1980/06/27/pdfs/A14633-14636.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). (15 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (16 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). (20 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). (21 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (22 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (23 de febrero de 2017). <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). (01 de marzo de 2017). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. SAGE Publications.
- Lincoln, Y. (1985). *Organizational theory and inquiry: The paradigm revolution*. SAGE Publications.
- Little, T. (2013). *The Oxford handbook of quantitative methods: Foundations*. Oxford University Press.
- Liu, Y., y Bellibas, M. (2018). School factors that are related to school principals' job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Educational Research*, (90), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2018.04.002>
- Lizasoain, L., Tourón, J., y Sobrino, A. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, (262), 465-482.
- Lochmiller, C., y Lester, J. (2017). *An introduction to educational research: Connecting methods to practice*. SAGE Publications.
- Lodico, M.G., Spaulding, S.T., y Voegtle, K.H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. Jossey-Bass.
- Lopes, M. (2015). The school crisis: the rethinking of another school facing the challenges of the 21st century. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 183-198. <http://dx.doi.org/10.35362/rie691162>.
- López Rupérez, F. (2003). *La gestión de calidad en educación*. La Muralla.
- López Rupérez, L. (2006). Pieza clave, en un contexto de complejidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (362), 98-103.
- Lorente, M. (2015). Una escuela entre todos y para todos. *Participación educativa*, 4(6), 97-105.
- Macia, M. (2019). Main channels for family-school communication: needs analysis and proposals for improvement. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.56034>.
- Mañú, J. (2009). *Manual básico de dirección escolar. Dirigir es un arte y una ciencia*. Narcea.
- Marcenaro, O., Luque, M., y Lopez-Agudo, L. (2016). Balancing teachers' math satisfaction and other indicators of the education system's performance. *Social Indicators Research*, 129(3), 1319-1348. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-015-1162-8>.

- Marchesi, A., y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea.
- Marín, D., y Arbona, L. (2017). Recordando a gloria fuertes. *Cuadernos de Pedagogía*, (478), 34-37.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck Supérieur.
- Marrero, J. (2018). *De la racionalidad (neo)conservadora del currículum a una política curricular democrática y de la vida común*. En R. Vázquez (Coord.), Reconocimiento y bien común en educación (pp. 157-190). Morata.
- Marshall, C., y Rossman, G. (2011). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- Martí Soler, L. (2017). Entrevista a Fernando García Páez. *Aula de Innovación Educativa*, (261), 11.
- Martín, A., y Peraza, A. (2010). *EURYDICE: La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. *CEE Participación Educativa*, (13), 73-87.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Morata.
- Martínez Bonafé, J., y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Morata.
- Martínez-Celorrio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo. En A. Blanco, y A. Chueca (Eds.), *Informe España 2016* (pp.43-83). Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Martínez-Celorrio, X. (2019). *Innovación y equidad educativa. El derecho a aprender como prioridad transformadora*. Octaedro.
- Martínez López, C. (2006). Descentralización y autonomía. Políticas de igualdad y marcos de solidaridad. La educación en la España del siglo XXI. En J. Gimeno (Ed.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 181-190). Morata.
- Martínez Mediano, C., y González Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.

- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>.
- Mateo, J., y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. La Muralla.
- Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE Publications.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social: Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- McKernan, J. (2004). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. RoutledgeFalmer.
- McKinsey y Company. (2012). *Educación en España. Motivos para la esperanza*. <http://www.mckinsey.com/global-locations/europe-and-middleeast/spain/es/latest-thinking>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2008). *Investigación educativa*. (5ª edición). Pearson.
- MECD. (2013). *TALIS 2013. Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Medina, A., De la Herrán, A., y Domínguez, M. (2014). *Fronteras en la investigación de la Didáctica*. UNED.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J., y García Romero, C. (2020). Profiles of emotional intelligence and their relationship with motivational and well-being factors in physical education. *Psicología Educativa*, 26(1), <http://dx.doi.org/10.5093/psed2019a19>.
- Merchant, B. et al. (2012). Successful school leadership in Sweden and the US. Contexts of social responsibility and individualism. *International Journal of Educational Management*, 26(5), 428-441. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541211240228>.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in Education and Psychology* (4th Edition). SAGE Publications.

- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Sandoval, M., Simon, C., Vitorino, T. y Paes, I. (2014). *Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for teacher development. Accounts of practice*. University of Southampton.
https://rehare533167368.files.wordpress.com/2019/05/english_accountsofpractice_respondingto diversity.pdf.
- Middlewood, D., Coleman, M., y Lumby, J. (2005). *Practitioner research in education: making a difference*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Mikser, R., Kärner, A., y Krull, E. (2016). Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: the Estonian case. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 833-855.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1186742>.
- Mikser, R., Viirpalu, P., y Krull, E. (2014). Investigating Estonian teachers' expectations for the general education curriculum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 54-70. <http://dx.doi.org/10.2478/jtes-2014-0011>.
- Ministerio de Educación. (30 de enero de 2020). *El mundo estudia español. Bélgica*.
http://www.educacionyfp.gob.es/belgica/nl_BE/dam/jcr:71ab5fdf-2fd0-4c59-901e-3dc566ef4876/el-mundo-estudia-espa-ol--belgica.pdf
- Ministerio de Educación Finés (20 de abril de 2017). *Proyectos y legislación en Finlandia*. <http://minedu.fi/en/project-and-legislation>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (11 de febrero de 2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Secretaría General de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/22313/19/0>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (03 de enero de 2019). *Texto completo de la LOE con las modificaciones de la LOMLOE*.
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:38d6e7ae-6f25-4f0f-8c2b-42f6d0046334/3-web-loe-completa-con-lomloe.pdf>
- Mintzberg, H., Voyer, J., y Brian, J. (1997). *El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos*. Pearson.
- Mitchell, M., y Jolley, J. (2013). *Research design explained* (8th Edition). Cengage Learning.
- Mølstad, C., y Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329-344.
<http://dx.doi.org/10.1177/1474904116639311>.
- Monarca, H., y Thoilliez, B. (2017). *La profesionalización docente: debates y propuestas*. Síntesis.

- Montero, A. (06 de febrero de 2017). *Una ley centenaria: La Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)*.
http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/ce1812_cd.pdf
- Moos, L. (2009). A general context for new social technologies. *Nordic Studies in Education*, 29(1), 79-92.
- Moos, L. (2014). Educational governance in Denmark . *Leadership and policy in schools*, 13(4), 424-443. <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2014.945655>.
- Moral, C. (2019). *Competencias para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Moreno, A., Díez, E., Pazos, J., y Recio, M. (2012). *Qué hacemos con la educación*. Akal.
- Moreno, E. (2002). La planificación educativa. En un marco didáctico-organizativo. En M. J. Carrasco, J.M. Coronel, M.L. Fernández, S. González, E. Moreno (Eds.), *Organización Escolar. Aspectos Básicos para Docentes* (pp. 65-89). Grupo Editorial Universitario.
- Moreno, E. (2013). La planificación educativa: planteamientos teóricos y orientaciones prácticas. En M.J. Carrasco, J.M. Coronel, M.L. Fernández, M.P. García y S. González (Eds.), *Conocer y comprender las organizaciones educativas. Una mirada a las cajas chinas* (pp. 85-110). Pirámide.
- Morris, A. (2015). *A Practical introduction to in-depth interviewing*. SAGE Publications.
- Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular. (1979). *La Escuela Moderna en España*. Zero-ZYX.
- Moyse, D. (2015). *The social work student's research handbook*. Routledge.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., y West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer .
- Müller, U., y Hancock, D. (2009). Different systems—similar challenges? Factors impacting the motivation of German and U.S. teachers to become school leaders. *International Journal of Educational Research*, 299-306
<http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.ijer.2010.02.001>.
- Muñoz, J. (2017). La innovación para la mejora de los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, (476), 74-77.
- Murillo, F., y Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Universidad Autónoma de Madrid Ediciones. Servicio de Publicaciones.

- Murillo, F., y Sola, M. (2011). *Las TIC en la educación. Realidad y expectativas. Informe anual 2011*. Ariel.
- Naper, L. (2010). Teacher hiring practices and educational efficiency. *Economics of Education Review*, 29, 658-668.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.11.002>.
- Navarro, E., Planells, F., Minarikova, M., Nicolau, M., y Sala, A. (2017). Enseñar a resolver las dificultades en la relación social. *Cuadernos de Pedagogía*, (477), 29-32.
- Navarro, M., y Esteban, L. (2016). La escuela El Martinet. En M. Fernández, y N. Alcaraz (Eds.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción*. (pp. 57-68). Pirámide.
- Navas, M. (2007). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. UNED.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Education Change*, (20), 31-55.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Routledge.
- Newton, W. (2012). *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Newton, P., y Da Costa, J. (2016). School autonomy and 21st century learning: the Canadian context. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1279-1292. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0151>.
- Nicaise, I., y Poesen-Vandeputte, M. (2015). Rich schools, poor schools. Hidden resource inequalities between primary schools. *Educational Research*, 57(1), 91-109. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.983722>.
- Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294.
- Nieveen, N., y Kuiper, W. (2012). Balancing curriculum freedom and regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 11(3), 357-368.
<http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.3.357>.
- Normand, R. (2015). French principals in secondary education: Towards new roles and responsibilities? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 135-152. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2015-011-norm>.

- Nyroos, M. (2008). Where does time go? Teaching and time use from the perspective of teachers. *Teachers and Teaching*, 14(1), 17-33.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540600701837616>.
- Oberfield, Z. (2016). A Bargain Half Fulfilled: Teacher autonomy and accountability in traditional public schools and public charter schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 296-323.
<http://dx.doi.org/10.3102/0002831216634843>.
- O'Dwyer, L., y Bernauer, J. (2014). *Quantitative research for the qualitative researcher*. SAGE Publications.
- OECD. (2012a). *Are school vouchers associated with equity in education?* OECD Publishing.
- OECD. (2012b). *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruselas, Bélgica: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- OECD (2013). (27 de mayo de 2017). *Education Policy Outlook. Finland*.
http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf
[www.oecd.org/education/EDUCATION POLICY OUTLOOK FINLAND_EN.pdf](http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf)
- OECD. (2014a). *Education indicators in Focus. Abril 2014*.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicador-in-focus/edif-2014--n22-esp.pdf?documentId=0901e72b81b2cd64>
- OECD. (2014b). *TALIS 2013: Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>: OECD Publishing.
- Ofsted-GOV.UK. (09 de mayo de 2017).
<https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (27 de febrero de 2017).
Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/2>
- Orden de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares en los Centros Docentes Públicos. (01 de marzo de 2017). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/42/3>
- Orden de 25 de julio de 2008. (26 de febrero de 2017).
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>

- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (27 de febrero de 2017). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/d3.pdf>.
- Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. (03 de marzo de 2017). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/192/d3.pdf>
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. (04 de marzo de 2017). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organiza. (10 de diciembre de 2019). <https://www.boe.es/boe/dias/2014/05/01/pdfs/BOE-A-2014-4626.pdf>
- Oria, M. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español . *Educación XXI*, (12), 151-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.291>.
- Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1990. *Revista de Educación*. Nº Extraordinario, 31-46.
- Ortega, P., Botello, M., Mesa, P., y Torres, B. (2015). La aventura de investigar. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 23-25.
- Ostinelli, G. (2009). Teacher education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44(2), 291-308. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x>.
- Ottestad, G. (2010). Innovative pedagogical practice with ICT in three Nordic countries – differences and similarities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 478-491. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00376.x>.
- Padilla, M. (2013). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Pardo, A., y Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.
- Paredes, J., Esteban, R., y Rodrigo, M. (2019). *Didáctica inclusiva y transformadora. El trabajo de los docentes*. Síntesis.
- Parellada, C. (2006). Pedagogía sistémica. Un nuevo paradigma educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 55-61.
- Parsons, S., Vaughn, M., Scales, R.Q., Gallagher, M., Ward, A., Davis, S.G., Pierczynski, M., y Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654317743198>.

- Patten, M. (2017). *Understanding research methods: An overview of the essential*. Routledge.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.
- Paul, W., y Burke, R. (2016). *The SAGE Dictionary of statistics & methodology. A nontechnical guide for the social sciences*. (5th Edition). SAGE Publications.
- Peguera, M., y Aguilar, D. (2017). El currículo integrado en un caso aplicado: proyecto planetario. *Aula de innovación educativa*, (262), 37-42.
- Penalva, J. (2008). *Claves del modelo educativo en España*. La Muralla.
- Pérez, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Juste, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. (3ª Edición). La Muralla.
- Pérez Juste, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. UNED.
- Pérez Serrano, G. (2016). *Diseño de Proyectos sociales: aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Narcea.
- Peroy, M. (2017). Organizar el centro que trabaja por proyectos. *Aula de innovación educativa*, (260), 49-54.
- Perron, B., y Gillespie, D. (2015). *Key Concepts in Measurement*. Oxford University Press.
- Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Peyronie, H. (2016). *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l'intellectual collectif*. OpenEdition Books.
- Philippou, S., Theodru, E., y Kontovourki, S. (2014). Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 611-633. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.856033>.
- Plan Pidal. (28 de enero de 2020). https://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Plan_General_de_Estudios_Pidal_1845_.pdf
- Platón. (1992). *República, Libro VII*. Gredos.
- Pöder, K., Kerem, K., y Lauri, T. (2013). Efficiency and equity within european education systems and school choice policy: Bridging qualitative and quantitative approaches. *Journal of School Choice*, 7(1), 1-36. <http://dx.doi.org/doi:10.1080/15582159.2013.759837>.

- Pöder, K., y Lauri, T. (2014). Will choice hurt? Compared to what? School choice experiment in Estonia. *Journal of School Choice*, 8(3), 446-474. <http://dx.doi.org/10.1080/15582159.2014.942177>.
- Politano, P., Walton, R., y Roberts, D. (2017). *Introduction to the Process of Research: Methodology Considerations*. Hang Time Publishing.
- Polo, I., y Puertas, G. (2016). Los proyectos de dirección y su incidencia en la mejora de los centros educativos. *Revista Avances en supervisión educativa*, (25), 1-43
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1. Política y práctica*. OCDE. <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Pozo, J. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza.
- Pozuelos, F.J.(2002). *Colaborar en la Escuela: Hacia un marco educativo dialogado*. Universidad de Huelva
- Pozuelos, F.J., y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el curriculum: distribución de competencias y responsabilidades*. Cooperación Educativa Kikirikí.
- Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Cooperación Educativa.
- Pozuelos, F.J., García Prieto, F.J., y Gracia, F. (2017). Trabajo por proyectos para la promoción de la alimentación en la escuela en el medio rural. *Aula de innovación educativa*, (262), 43-48.
- Pozuelos, F.J., Romero, D., García Prieto, F.J. y Morcillo, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la escuela*, (70), 5-20.
- Privitera, G. (2017). *Statistics for the behavioral sciences*. SAGE Publications.
- Programmes d'Études. (15 de septiembre de 2019). <http://www.enseignement.be/index.php?page=25279&navi=297>
- Proyecto de Ley Orgánica, por el que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (28 de noviembre de 2019). <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4aa926b3-4dc6-4ef0-8458-3e02589cdd99/1-proyecto-ley-20190215.pdf>
- Pujolàs, P. (2009). *9 Ideas Clave. El Aprendizaje Cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P., y Lago, J. (2012). Un programa para cooperar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, (428), 24-26.
- Ramberg, M. (2014). What makes reform work? School-based conditions as predictors of teachers' changing practice after a National Curriculum Reform. *International Education Studies*, 7(6), 46-65. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n6p46>.

- Ramos, M. (2005). *Mujeres y liderazgo. Una nueva forma de dirigir*.
- Ramsteck, C., Muslic, B., Graf, T., Maier, U., & Kuper, H. (2015). Data-based school improvement. The role of principals and school supervisory authorities within the context of low-stakes mandatory proficiency testing in four German states. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 766-789. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0109>.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. (23ª Edición). Espasa Libros.
- Real Decreto Legislativo 2/2000, de 16 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos de las Administraciones Públicas. (24 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/boe/dias/2000/06/21/pdfs/A21775-21823.pdf>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (24 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (23 de febrero de 2017). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Rekkor, S., Ümarik, M., y Loogma, K. (2013). Adoption of national curricula by vocational teachers in Estonia. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(4), 489–506. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2013.841277>.
- Resweber, J. (2017). *Les Pédagogies Nouvelles*. Presses Universitaires de France.
- Reyes, R., y De las Heras, M. (2015). Una alternativa a las unidades didácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, (460), 21-24.
- Ristea, B., Ciobanu, A., e Ivan, M. (2014). School manager profile in the decentralized educational system - comparative research in the European countries. *Administratie si Management Public*, (23), 60-79.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rodríguez, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Octaedro.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, M., y Sardino, I. (2017). ¡Cámara y acción! *Cuadernos de Pedagogía*, (476), 23-26.
- Rodríguez Fernández, J. (2018). *El análisis político del discurso: apropiaciones en educación*. Octaedro.

- Rodríguez Franco, J., Pierdant, A., y Rodríguez Jiménez, E. (2014). *Estadística aplicada II. Estadística en administración para la toma de decisiones*. Patria
- Rönning, L. (2007). Recent Swedish attempt to weaken state control and strengthen school autonomy: the experiment with local time schedules. *European Educational Research Journal*, 6(3), 214-231. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2007.6.3.214>.
- Rønning, C. (2010). A comparative analysis of discourses on equity in education in the OECD and Norway. En A. Wiseman (Ed.), *The Impact of International Achievements Studies on National Education Policymaking (International Perspectives on Education and Society, Volume 13)* (pp. 207-238). Emerald Group Publishing Limited.
- Rosselló, M. (2008). Inteligencias múltiples. Howard Gardner en el Colegio Montserrat. *Cuadernos de Pedagogía*, (376), 48-51.
- Royal, A., Baker, J., y Ponton, M. (2014). *Social science research design and statistics: A practitioner's guide to research methods and IBM SPSS Analysis*. (2nd Edition). Watertree Press.
- Ruane, J. (2016). *Introducing social research methods: Essentials for getting the edge*. Wiley.
- Rubin, A., y Babbie, E. (2010). *Essential research methods for social work*. Cengage Learning.
- Rué, J. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación. El sentido de aprender en la escolaridad del siglo XXI*. Octaedro.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2007). *Sociología de las organizaciones complejas*. Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Runhaar, P., Sanders, K., y Konermann, J. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 99-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008>.
- Rupert, D. (2004). *Statistics and finance: An introduction*. Springer.
- Rutherford, A. (2011). *ANOVA and ANCOVA. A GLM Approach*. Wiley & Sons.
- Ruys, I., Van Keer, H., y Aelterman, A. (2014). Student and novice teachers' stories about collaborative learning implementation. *Teachers and Teaching*, 20(6), 688-703. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.885705>.

- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. UNED.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-008-9098-2>.
- Sahlberg, P. (2015). *What can the world learn from educational change in Finland?*. (2nd Edition). Teachers College Press.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research. Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Salkind, N. (2012). *100 Questions (and answers) about research methods*. SAGE Publications.
- Salokangas, M. y Ainscow, M. (2018). *Inside the autonomous school. Making sense of a global educational trend*. Routledge.
- Sancho, M. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de Educación*, (366). <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-276>, 64-86.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santaella, E., y Martínez, N. (2017a). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 359-379.
- Santaella, E., y Martínez, N. (2017b). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje cooperativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 613-625. <https://doi.org/10.5209/RCED.53527>.
- Santamaría, R. (2015). *Organizar centros escolares*. Síntesis.
- Santamaría, R., y Navarro, A. (2012). *Organización y planificación escolar*. Síntesis.
- Santos Guerra, M.A. (14-16 de diciembre de 2005). Autonomía organizativa de las escuelas. ¿Libertad para el zorro y las gallinas? *Jornadas de Inspección Educativa. La Inspección de Educación y la autonomía de los centros*. Madrid.
- Santos Guerra, M.A. (2010). El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 294-310). Morata.

- Santos Guerra, M.A. (2012). Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado. En B. Jarauta, y F. Imbernón (Eds.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 83-99). Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Graó.
- Santos Guerra, M.A. (2018). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Santos Rego, M., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2019). La mejora de la participación e implicación de las familias en la escuela: un programa en acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.389931>.
- Sanvicente, R. (1979). *La Pedagogía Freinet por quienes la practican*. Laia.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Octaedro.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en educación*. Octaedro.
- Scheerens, J., Witziers, B., y Steen, R. (2013). Un metaanálisis de estudios de eficacia escolar. *Revista de Educación*, (361), 619-645.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schostak, J., & Goodson, I. (2019). *Democracy, education and research*. Routledge.
- Seage, J. (1969). *El Libro Blanco de la educación*. Boletín de la Comisión Española de la Unesco, N°5. Madrid, España.
- Segura, M., & Julià, C. (2017). Un proyecto de cooperativa escolar y aprendizaje-servicio. *Aula de Innovación Educativa*, (260), 42-47.
- Senge, P. (2010). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Crown Publishing Group.
- Sevilla, D. (1996). Distrito educativo, descentralización y participación en la formación de la política educativa. En M. Pereyra, J. García, y A. Gómez (Eds.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 334-351). Pomares.

- Shabani, E. (2016). *Introduction to research methods and report writing: A practical guide for students and researchers in social sciences and the humanities*. Resource Publications.
- Sigurðardóttir, S., & Sigþórsson, R. (2016). The fusion of school improvement and leadership capacity in an elementary school. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(4), 599-616.
<http://dx.doi.org/10.1177/1741143214559230>.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, (41), 455-470.
- Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., Pitkänen, H., y Kauko, J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling: A national model or just unintended effects of radical decentralisation? *Journal of Education Policy*, 24(2), 163-178.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sloan, A. (2017). *The research experience: Planning, conducting, and reporting research*. SAGE Publications.
- Soler-Gallart, M. (2017). *Achieving social impact. Sociology in the public sphere*. Springer.
- SOU. (30 de abril de 2017). *El Estado no debe abdicar - si municipalización*.
<http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2014/02/sou-20145/>
- Stage, F., y Manning, K. (2016). *Research in the college context. Approaches and methods*. Routledge.
- Stam, M., Miedema, W., Onstenk, J., Wardekker, W., y ten Dam, G. (2014). Researching how and what teachers learn from innovating their own educational practices: the ins and outs of a high-quality design. *QSE. International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (2), 251-267.
<http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2012.758789>.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. (6ª Edición). Morata.
- Stoll, L., y Temperley, J. (2009). *Improving school leadership: The toolkit*. OECD.
- Stroetinga, M., Leeman, Y., y Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: a review of the empirical literature. *Educational Review*, 71(5), 650-667.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478>

- Sullivan, L. (2009). *The SAGE glossary of the social and behavioral sciences*. SAGE Publications.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, why and how?* SAGE Publications.
- Tann, C. (2011). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Morata.
- Tardif, M., y Lessard, C. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Paidós.
- Thijs, A., y van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Thillmann, K., Bach, A., Wurster, S., y Thiel, F. (2015). School-based staff development in two federal states in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 714-734. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0094>.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>.
- Toffler, A. (1970). *El shock del futuro*. Plaza & Janés.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Torrado, M. (2016). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. 5ª Edición. (pp. 231-257). La Muralla.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. (2ª Edición). Morata.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. (2ª Edición). Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Torres, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. (6ª edición). Morata.
- Torres, J. (2014). Organización de los contenidos y relevancia cultural. *Cuadernos de Pedagogía*, (447), 50-53.
- Torres, J. (2015). Políticas educativas: Revoluciones y reformas. En J. Gimeno (Ed.), *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 141-147). Morata.

- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Torres, J. (2018). Políticas educativas de des-socialización y de auto-empresarialización versus construcción de sociedades democráticas, justas e inclusivas. En R. Vázquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación*. (pp. 47-82). Morata.
- Travé, G., y Pozuelos, F. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la escuela*, (65), 3-10. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2008.i65.01>.
- Traveset, M. (2013). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica* (5ª Edición). Graó.
- Traveset, M. (2015). La perspectiva multidimensional de la pedagogía sistémica. *Cuadernos de Pedagogía*, (457), 50-54.
- Trianes, M. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Pirámide.
- Troyer, M. (2019). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 202-228. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2017.1407458>.
- Tulowitzki, P. (2013). Leadership and school improvement in France. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 812-835. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-03-2012-0026>.
- Tulowitzki, P. (2015). The development of educational leadership and teaching professions in Germany. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (11), 45-55. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2015-011-tulo>.
- Valle, J., Batres, A., & Manso, J. (2014). Marcos institucionales para la participación de los profesores en las políticas públicas de educación. El caso español en su contexto europeo. *Participación Educativa*, 3(5), 75-83.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Damme, J., Van den Noortgatw, W., Dupriez, V., Gielen, S., y Dumay, X. (2016). Regional inequality in reading performance: an exploration in Belgium. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (4), 642-668. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2016.1202842>.
- Van Keer, H., De Smedt, F., y Merchie, E. (2016). Student, teacher, and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing*, 29(5), 833-868. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9590-z>.

- Van Leeuwen, A., y Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, (27), 71-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Vanderlinde, R., y Van Braak, J. (2011). A new ICT curriculum for primary education in Flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Educational Technology & Society*, 14(2), 124-135.
- Vanderlinde, R., Van Braak, J., y Hermans, R. (2009). Educational technology on a turning point: Curriculum implementation in Flanders and challenges for schools. *Educational Technology Research & Development*, 57(4), 573-584.
- Vázquez, R. (2013). *La dirección de centros: Gestión, ética y política*. Morata.
- Vázquez, R. (2018). Las paradojas de la cultura de la gestión y del liderazgo en el (des)encuentro de la ciudadanía y la sociedad neoliberal. En R. Vázquez. (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación*. (pp. 119-155). Morata.
- Vekeman, E., Devos, G., y Valcke, M. (2016). Human resource architectures for new teachers in Flemish primary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970-995. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143215587309>.
- Verschelde, M., Hindriks, J., Rayp, G., y Schoors, K. (2015). School staff autonomy and educational performance: Within-school-type evidence. *Fiscal Studies*, 36(2), 127-155. <http://dx.doi.org/10.1111/1475-5890.12048>.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. (2ª Edición). Morata.
- Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet, & A. Tort (Eds.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 41-64). Morata.
- Vogt, W., Gardner, D., y Haeffele, L. (2017). *When to use what research design*. The Guilford Press.
- Walker, J., y Almond, P. (2010). *Interpreting statistical findings*. McGraw-Hill.
- Wang, V. (2015). *Handbook of research on scholarly publishing and research methods*. IGI Global.
- Wang, G., y Park, K. (2016). *Student research and report writing: From topic selection to the complete paper*. Wiley.
- Waslander, S. (2010). Government, School Autonomy, and Legitimacy: Why the Dutch Government is Adopting an Unprecedented Level of Interference with

- Independent Schools. *Journal of School Choice. International Research and Reform*, 4(4), 398-417. <http://dx.doi.org/10.1080/15582159.2010.526845>
- Waterman J. R. (1993). *Adhocracia. El poder de la innovación*. Ariel.
- Weathington, B., Cunningham, C., y Pittenger, D. (2010). *Research methods for the behavioral and social sciences*. Wiley.
- Wermke, W., y Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155-168. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1119727>.
- West, A., Allmendinger, J., Nikolai, R., y Barham, E. (2010). Decentralisation and educational achievement in Germany and the UK. *Environment and Planning C: Government and Policy*, (28), 450-468. <http://dx.doi.org/10.1068/c0992>.
- West, A., & Ylönen, A. (2010). Market oriented school reform in England and Finland: school choice, finance and governance. *Educational Studies*, 36(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690902880307>.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance. Growing human potential and purpose. The principles and practice of coaching and leadership*. Nicholas Brealey Publishing.
- Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for "University Project" in education. *Oxford Review of Education*, 40(4), 466-481. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.933007>.
- Wilkins, A. (2015). Professionalizing school governance: the disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors. *Journal of Education Policy*, 30(2), 182-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2014.941414>.
- Wilkins, A. (2016). Gobernanza escolar y racionalidad de la política neoliberal. ¿Qué tiene que ver la democracia con ello? En J. Collet, & A. Tort (Eds.), *La gobernanza escolar democrática* (pp. 84-100). Morata.
- Williamson, B. (2019). *El futuro del currículum. La educación y el conocimiento en la era digital*. Morata.
- Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Wimmer, R. & Dominick, J. (2011). *Mass Media Research: An Introduction*. Cengage Learning.
- Winter, C. (2017). Curriculum policy reform in an era of technical accountability: 'fixing' curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of*

- Curriculum Studies*, 49(1), 55-74.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1205138>.
- Wolf, P. (2008). Vouchers. En G. McCulloch, y D. Crook (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 635-636). Routledge.
- Wolfensberger, M., Van Eijl, P., y Pilot, A. (2012). Laboratories for educational innovation: Honors programs in the Netherlands. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 13(2), 149-170.
- Wood, P., y Smith, J. (2017). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Woolf, N., y Silver, C. (2018). *Qualitative analysis using ATLAS.ti: The five-level QDATM method*. Routledge.
- Wyse, D., Selwyn, N., y Smith, E. (2016). *The BERA/SAGE handbook of educational research*. SAGE Publications.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.
- Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Pearson Educación: Prentice Hall.
- Zabalza, M., y Zabalza, M. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Narcea.
- Zufiaure, B., y Hamilton, D. (2015). *Cerrando círculos en educación*. Morata.
- Zwart, R., Korthagen, F. A., y Attema-Noordewier, S. (2014). A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.919341>.