

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Itinerario visual de la educación actual de Andalucía : 10 años de centros TIC

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Silvia Lavandera Ponce

Fecha de lectura: 23 de mayo de 2014

Bajo la dirección del doctor:

Ángel Boza Carreño

Huelva, 2014





**Universidad
de Huelva**

*Universidad de Huelva
Departamento de Educación
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*

**Itinerario visual de la educación actual de
Andalucía. 10 años de centros TIC**

Tesis Doctoral

Silvia Lavandera Ponce

Huelva, enero 2014

Tesis Ilustrada por Laura Castelló
<http://lauracastelloilustracion.blogspot.com.es/>



Universidad de Huelva
Departamento de Educación
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Visual Itinerary of contemporary education in Andalusia. 10 years of ICT schools

Silvia Lavandera Ponce

Director: Dr. Ángel Boza Carreño
Facultad CC. De la Educación, Huelva

Informes externos

Dra. Patricia Henríquez

Doctora en Pedagogía mencion en Innovación Educativa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Dra. Idália Sá Chaves

Doctora en Didáctica
Universidad de Aveiro, Portugal

Informes nacionales

Dr. David Cobos

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Dr. Antonio Pantoja

Doctor Ciencias de la Educación
Universidad de Jaén, Jaén

Huelva, enero de 2014

**INFORME Y AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR PARA PRESENTAR LA TESIS
DOCTORAL**

Dr. Ángel Boza Carreño, profesor del Dpto de Educación de la Universidad de Huelva, como director de la tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctora Internacional por Silvia Lavandera Ponce.

HACE CONSTAR:

Que la tesis *Itinerario Visual de la educación actual en Andalucía. 10 años de centros TIC*, realizada por la citada doctoranda, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Huelva a veinte de enero de dos mil catorce.

Fdo. Dr. Ángel Boza Carreño.



Universidad de Huelva
Departamento de Educación
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Visual Itinerary in the current education in Andalusia. 10 years of ICT schools

Silvia Lavandera Ponce

Tesis presentada al reconocimiento de la Mención de Título de Doctorado Internacional, regulado por el artículo 38 del Reglamento de los Estudios de Doctorado de la Universidad de Huelva. Para ello, se incluye:

Presentación de la investigación en inglés
Conclusiones de la investigación en inglés
Certificado de estancia internacional
Informes de expertos internacionales

A mis padres, Miguel y Cinta,

A mi hermana Carolina

Al pequeño David

A todos aquellos que se pararon en el camino de esta investigación para ofrecerme su apoyo, implicación e ilusión, simplemente porque creían en mi idea. Por suerte fueron muchos.

AGRADECIMIENTOS

Después de estos dos años de trabajo llega el momento de agradecer a todos los que han permanecido a mi lado durante este tiempo para animarme a continuar esta aventura y ver reflejada toda mi ilusión en estas páginas. A mi familia en primer lugar por ser la mejor del mundo y por apoyar mis decisiones aunque estas me hicieran estar lejos. A Mitch por sus palabras de aliento y su ayuda en tantos momentos, por su paciencia y por compartir todo conmigo en los últimos tiempos. Gracias por esa gran experiencia neoyorquina en la ONU. A mi gran amigo y compañero de fatigas Wilmer, quien siempre ha creído en mis trabajos y en mis ideas y quien siempre ha estado dispuesto a ayudarme. Gracias por esas madrugadas de ayuda infinita.

A mis compañeros de departamento de la Universidad Europea de Madrid: a Carlos Barbado por darme ánimos y ofrecerme su ayuda en todo momento; a Alessandro por sus buenas energías; a Rubén por preocuparse de mi progreso; a Álvaro por compartir sus experiencias; a Germán por ser mi asesor; a Daniel Frías por compartir el último momento de trabajo antes de la entrega de la tesis, Carlos por su constante interés en mi trabajo, a Nacho por ganarme deportivamente en esta carrera doctoral y a todo el resto por haber sido un pilar fundamental en este tiempo de tanto trabajo. A Laura Castelló por ilustrar esta tesis con las mejores ideas estéticas y conseguir una portada que verdaderamente transmita la esencia de esta investigación.

A mis amigas que han vivido esta tesis muy de cerca y han comprendido mi falta de tiempo para hacer planes juntas; a Edu por no dudar en ayudarme en su tiempo libre. A Laura por ser compañera del camino más difícil de nuestras

vidas. Gracias por todo el aire fresco que me habéis regalado en estos dos años.

Al profesor Domingo Gallego por su alegría ante mis logros; a Ramón Ignacio Correa, de quien tanto aprendí hace años y de quien sigo aprendiendo en cada momento que hemos compartido durante mi tesis, por regalarme su tiempo y conocimiento. A Fernando López Noguero, quien me enseñó a pensar a través de cuentos y de quien en los últimos tiempos he tenido la ocasión de seguir aprendiendo. A las profesoras Adnaloy Pardo y Sara Conde por creer tanto en mí y por compartir tantas risas y apoyo.

A mis profesores de Londres, de Suecia, de Valencia, de Dublín, de Italia, de Hawaii, de Perú, de Francia, de Portugal...a todas las personas con las que tuve el placer de compartir vivencias tan significativas como la de Goteborg, Paraguay, Canadá, New York...y tantos otros lugares en los que tuve la suerte de pararme y seguir creciendo y en los que todas las personas que encontré me enseñaron algo.

Por supuesto a mi director de tesis, el Dr. Ángel Boza Carreño por su capacidad de guiar y orientar a una doctoranda *no habitual* de forma brillante. Su apoyo y su humanidad han hecho posible que lleguemos a este día con la ilusión del primero. Gracias por guiarme ante todo, con una sonrisa.

A mis informantes internacionales por dedicar tiempo y reflexiones a mi trabajo. A Patricia Henríquez porque siempre ha demostrado su disponibilidad, apoyo y simpatía hacia mi persona y con quien compartí tanto aprendizaje e interés por los medios y la educación en Madrid. A todos mis profesores de Poitiers, Lisboa y Madrid por hacerme vivir una experiencia que enriqueció mi

investigación. A mis compañeros de la Pucp de Lima, Perú, donde pasé tres meses de mucho aprendizaje, vivencias y donde conocí a profesionales que se convirtieron en amigos. A Alberto Parola, por acogerme en el departamento de Educación de la universidad de Turín cuando llamé a su puerta y dejarme participar por unos meses en Teleintendo. A Ana Quiroz, directora del colegio más limpio del Perú, gracias por recordarme que solo creyendo en nosotros mismos podemos conseguir grandes retos.

A los directores de los centros investigados por su disponibilidad e implicación en mi trabajo, por invitarme a fotografiar sus mundos.

A esos “euromimes” que pasaron estos últimos días conmigo y me transmitieron su apoyo ante un momento tan intenso antes de la entrega de la investigación: Julie, José María y Carolina, también habéis sido una ráfaga de aire fresco en el final de esta carrera de fondo.

Gracias a todos.

**ITINERARIO VISUAL DE LA EDUCACIÓN ACTUAL EN
ANDALUCÍA**
10 años de centros TIC

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	37
1. CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	39
1.1. Introduction	43
1.1.1. Research Topic Motivation	44
1.1.2. Why education in Andalusia?	45
1.1.3. Why a visual itinerary?	47
1.1.4. Research Objectives.....	47
1.1.4.1. <i>Main Objective</i>	48
1.1.4.2. <i>Specific Objectives</i>	48
1.1.5. Methodology	48
1.1.6. Research Planning.....	49
1.1.7. Center Selection	50
1.1.8. Data Collection	51
1.1.9. Data Analysis.....	51
1.1.10. Results and Conclusions	52
1.2. Introducción.....	55
1.2.1. Justificación del problema de investigación	56
1.2.2. ¿Por qué la educación en Andalucía?	57
1.2.3. ¿Por qué un itinerario visual?	59
1.2.4. Objetivos.....	60
1.2.4.1. <i>Objetivo general</i>	60
1.2.4.2. <i>Objetivos específicos</i>	61
1.2.5. Metodología	61
1.2.6. Diseño de investigación	62
1.2.7. Selección de los casos/centros	63
1.2.8. Recogida de datos.....	64
1.2.9. Análisis de los datos.....	64

1.2.10. Resultados y conclusiones	65
2. CAPÍTULO 2. IMÁGENES E INVESTIGACIÓN	67
2.1. Algunas consideraciones previas	71
2.2. Antecedentes: Breve historia de la imagen	74
2.3. Diferentes conceptos en el mundo visual	75
2.4. La imagen	82
2.4.1. Definiciones tradicionales	82
2.4.2. Las imágenes y la educación	83
2.4.3. La imagen desde las investigaciones	85
2.4.4. Un poco de semiótica: las imágenes como signos	89
2.5. La imagen fotográfica	99
2.6. El retrato	104
2.7. Las imágenes en investigación educativa	105
2.8. Imágenes de nuestra investigación	107
2.9. Algunos trabajos sobre el tema	108
3. CAPÍTULO 3. INNOVACIÓN, TIC y EDUCACIÓN: IMAGEN TEXTUAL DE LA EDUCACIÓN	113
3.1. Introducción	117
3.2. Concepto y caracterización de la innovación educativa	118
3.3. Diferentes definiciones	119
3.4. Niveles de la innovación educativa	124
3.5. Investigaciones sobre innovación educativa y TIC	130
3.6. Cuadro resumen	147
4. CAPÍTULO 4. OTRAS FORMAS DE MIRAR LA EDUCACIÓN	149
4.1. La educación desde el texto: primeras obras descriptivas con imágenes	156
4.2. La educación desde las fotografías	159
4.2.1. Experiencias previas	162
4.2.2. Fases	164
4.3. La educación desde el cine	167
4.4. Los museos pedagógicos	173
4.5. La educación desde la web 2.0	183
4.6. Conclusión: dando paso al retrato	186

5. CAPÍTULO 5. IMÁGENES DESDE DISTINTAS TEORÍAS	189
5.1. Wittgenstein: la teoría visual del significado	193
5.2. Teoría de la coherencia de Berger.....	198
5.3. Algunos procesos de investigación a través del análisis de imágenes.....	204
5.3.1. Goffman, Gender Advertisements 1976	205
5.3.2. Grady: Advertising Images as Social Indicators: Depictions of Blacks in LIFE Magazine (Imágenes publicitarias como indicadores sociales), 1936-2000	210
5.4. La Lectura de imágenes en la era visual. Roberto Aparici.....	216
5.5. Método de interpretación documental: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu.....	219
5.6. Conclusión	220
SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO.....	223
6. CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO	225
6.1. Delimitación del tema y formulación del problema.....	229
6.2. Objetivos de la Investigación.....	231
6.3. Método	231
6.4. Selección de participantes.....	234
6.5. Instrumentos y estrategias desarrolladas	235
6.5.1. Las entrevistas	235
6.5.2. Las fotografías.....	236
6.5.3. La observación	236
6.5.4. Recogida de datos.....	236
6.5.4.1. 20 fotografías	237
6.5.4.2. Pautas para comentar cada foto	237
6.5.5. Fases de la investigación	237
6.5.5.1. Etapa exploratoria	238
6.5.5.2. Etapa descriptiva	238
6.5.5.3. Etapa de trabajo de campo y análisis.....	238
6.5.5.4. Etapa sintética	239
7. CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE DATOS	241
7.1. Análisis de las entrevistas a los protagonistas de las fotografías.....	245

7.2. Sistema categorial	247
7.3. Descripción de categorías	251
8. CAPÍTULO 8. DESCRIPCIÓN VISUAL Y TEXTUAL DE LOS CENTROS	285
8.1. CASO 1. CEIP San Walabonso	287
8.1.1. Contexto e infraestructura	289
8.1.2. Personas	300
8.1.3. Procesos	311
8.2. CASO 2. CEIP Fernando Feliú	323
8.2.1. Contexto e Infraestructura	325
8.2.2. Personas	338
8.2.3. Procesos	345
8.3. CASO 3: CEIP Abencerrajes	355
8.3.1. Contexto e Infraestructura	356
8.3.6. Personas	369
8.3.7. Procesos	376
8.4. CASO 4. CEIP Tartessos	385
8.4.1. Contexto e Infraestructura	387
8.4.2. Personas	402
8.4.3. Procesos	408
8.5. CASO 5. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	419
8.5.1. Contexto e Infraestructura	422
8.5.2. Personas	434
8.5.3. Procesos	443
8.6. CASO 6. CEIP Antonio Machado	453
8.6.1. Contexto e Infraestructura	455
8.6.2. Personas	470
8.6.3. Procesos	478
9. CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES	489
9.1. Conclusiones	493
9.2. Conclusiones comparadas de centros	500
9.3. Dificultades y limitaciones	509
9.4. Líneas de investigación Futuras	510
10. CHAPTER CONCLUSIONS	513

11. REFERENCIAS	531
12. ANEXO (CD)	557
12.1. Fotografías de centros comentadas	
12.2. Programas de centros comentados	
12.3. Webs analizadas	
12.4. Total de fotos realizadas	

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. CEIP Jerónimo Luis Cabrera, Córdoba 2012.....	72
Ilustración 2. CEIP Jerónimo Luis Cabrera, Córdoba 2012.....	72
Ilustración 3. CEIP San Walabonso, Niebla, Huelva, 2012	73
Ilustración 4. CEIP Tartessos, Málaga, 2012	73
Ilustración 5. Signo, significante y significado	91
Ilustración 6. Signo, significación y significante.....	92
Ilustración 7. Tríada de Nöth (Nöth 1990, p. 89).....	92
Ilustración 8. Intérprete, objeto y representación. Elaboración propia.....	93
Ilustración 9. Tipos de signos. Elaboración siguiendo a Peirce.....	94
Ilustración 10. CEIP Antonio machado. Baeza (Jaén, 2012.....	96
Ilustración 11. Icono, índice y símbolo	97
Ilustración 12. Etapas de Comunicación y Educación.....	155
Ilustración 13. El Florido Pensil (Sopeña, 1994)	156
Ilustración 14. Recursos didácticos (Sopeña, 1994)	158
Ilustración 15. Aula 1. Museo de Rotterdam.....	161
Ilustración 16. Aula 2. Museo de Rotterdam.....	161
Ilustración 17. Aula 3. Museo de Rotterdam.....	161
Ilustración 18. Escuela del Patronato Aguirre (Pozo y Rabazas, 2010).....	166
Ilustración 19. Escuela unitaria mixta. Alcalá de Henares (Pozo y Rabazas, 2010)	167
Ilustración 20. El club de los poetas muertos (Peter Weir, 1989)	170
Ilustración 21. Los chicos del coro (Christophe Barratie, 2004)	171
Ilustración 22. Hoy empieza todo (B. Tavernier, 1999).....	171
Ilustración 23. La educación Prohibida. (G. Doín, 2012)	172
Ilustración 24. Ser y Tener (N. Philibert, 2002).....	172
Ilustración 25. Museo Pedagógico Nacional.....	174
Ilustración 26. MUPEGA (Museo Pedagógico de Galicia)	175
Ilustración 27. Clase. Museo Pedagógico de Aragón.....	176
Ilustración 28. Alumnos y profesoras. Museo Pedagógico de Aragón	176

Ilustración 29. Material didáctico. Museo Pedagógico de Aragón	177
Ilustración 30. Materiales ilustrativos. Museo Escuela Rural de Asturias.....	178
Ilustración 31. Materiales ilustrativos. Museo Escuela Rural de Asturias.....	179
Ilustración 32. Materiales didácticos. Sala Cossío (Complutense, Madrid)	180
Ilustración 33. Mobiliario. Sala Cossío (Complutense, Madrid)	180
Ilustración 34. Aula. Museo Pedagógico. Universidad de Huelva	181
Ilustración 35. Espacio de enseñanza. Museo Pedagógico. Universidad de Huelva	181
Ilustración 36. Materiales. Museo Pedagógico de Hamburgo	182
Ilustración 37. Aula. Museo Pedagógico de Lituania	182
Ilustración 38. Actividades Web CEIP San Walabonso	185
Ilustración 39. Site Web CEIP Fernando Feliú	185
Ilustración 40. Web PT Fernando Feiú	186
Ilustración 41. Enseñanza con pizarra digital CEIP Jerónimo Luis de Cabrerías.....	195
Ilustración 42. Aula CEIP San Walabonso.....	197
Ilustración 43. Aula de grabación CEIP San Walabonso, 2012	200
Ilustración 44. Signos icónicos del Aula de grabación CEIP San Walabonso, 2012	202
Ilustración 45. Aula CEIP San Walabonso, 2012.....	204
Ilustración 46. Lo masculino y lo femenino (Goffman, 1976)	208
Ilustración 47. La mujer oculta (Goffman, 1976)	209
Ilustración 48. La mujer lejana (Goffman, 1976).....	209
Ilustración 49. Pensilvania, Life magazine (Grady, 2007).....	211
Ilustración 50. Kool cigarretes (Grady, 2007).....	211
Ilustración 51. Kodak y Aetna Insurance (Grady, 2007)	213
Ilustración 52. Macdonals (Grady, 2007)	214
Ilustración 53. Aunt Jemima (Grady, 2007).....	215
Ilustración 54. La violencia no pinta nada. (Espinosa Buñuelos, en Aparici, 2008).....	217
Ilustración 55. Fotografía publicada por el periódico de Cataluña, 2005, en Aparici (2008)	218
Ilustración 56. Argelia y Occidente. (Bourdieu, 2003)	220
Ilustración 57. Niebla. Huelva	290

Ilustración 58. Patio CEIP San Walabonso	291
Ilustración 59. Biblioteca CEIP San Walabonso	292
Ilustración 60. Dirección CEIP San Walabonso	294
Ilustración 61. Aula CEIP San Walabonso	295
Ilustración 62. Carrito de portátiles. CEIP San Walabonso	298
Ilustración 63. Grabación de cuentos. CEIP San Walabonso	299
Ilustración 64. Blog Menudas Lecturas. CEIP San Walabonso	300
Ilustración 65. Claustro. CEIP San Walabonso	303
Ilustración 66. Grabación Menudas Lecturas. CEIP San Walabonso	304
Ilustración 67. Taller de informática. CEIP San Walabonso	305
Ilustración 68. Conferencia Benín. CEIP San Walabonso	307
Ilustración 69. Colaboración de madres. CEIP San Walabonso	310
Ilustración 70. Grabación de cuentos. CEIP San Walabonso	311
Ilustración 71. Videoconferencia con Benín. CEIP San Walabonso	315
Ilustración 72. Colaboración familias. CEIP San Walabonso	315
Ilustración 73. Blog Menudas Lecturas. CEIP San Walabonso	317
Ilustración 74. Aula de primaria. CEIP San Walabonso	319
Ilustración 75. Actividad Educación Física. CEIP San Walabonso	321
Ilustración 76. Mapa de Gerena (Sevilla)	326
Ilustración 77. Biblioteca. CEIP Fernando Feliú	329
Ilustración 78. Fachada. CEIP Fernando Feliú	330
Ilustración 79. Dirección. CEIP Fernando Feliú	331
Ilustración 80. Secretaría. CEIP Fernando Feliú	332
Ilustración 81. Pasillo. CEIP Fernando Feliú	333
Ilustración 82. Mobiliario. CEIP Fernando Feliú	334
Ilustración 83. Carrito de portátiles. CEIP Fernando Feliú	336
Ilustración 84. WEB del CEIP Fernando Feliú	337
Ilustración 85. Tecnologías para niños sordos. CEIP Fernando Feliú	340
Ilustración 86. Alumno. CEIP Fernando Feliú	343

Ilustración 87. Sala AMPA. CEIP Fernando Feliú	345
Ilustración 88. Actividad Iphone. CEIP Fernando Feliú	346
Ilustración 89. Actividades apoyos externos. CEIP Fernando Feliú	347
Ilustración 90. Aula. CEIP Fernando Feliú.....	348
Ilustración 91. Actividades Coeducación. CEIP Fernando Feliú.....	349
Ilustración 92. Aula. CEIP Fernando Feliú.....	352
Ilustración 93. Aula. CEIP Fernando Feliú.....	353
Ilustración 94. Zona CEIP Abencerrajes.....	357
Ilustración 95. Fachada. CEIP Abencerrajes	360
Ilustración 96. Dirección. CEIP Abencerrajes	361
Ilustración 97. Secretaría. CEIP Abencerrajes	362
Ilustración 98. Pasillos. CEIP Abencerrajes.....	363
Ilustración 99. Espacios de aprendizaje. CEIP Abencerrajes	364
Ilustración 100. Aula. CEIP Abencerrajes	365
Ilustración 101. Materiales didácticos. CEIP Abencerrajes	369
Ilustración 102. Creación de materiales. CEIP Abencerrajes	371
Ilustración 103. Aula. CEIP Abencerrajes	372
Ilustración 104. Pasillo. CEIP Abencerrajes	374
Ilustración 105. Premio. CEIP Abencerrajes	378
Ilustración 106. Consejo escolar. CEIP Abencerrajes	380
Ilustración 107. Noticia de prensa.CEIP Tartessos	388
Ilustración 108. Vista zona. CEIP Tartessos	390
Ilustración 109. Maleta viajera. CEIP Tartessos	390
Ilustración 110. Biblioteca. CEIP Tartessos	391
Ilustración 111. Dirección y Jefatura de estudios. CEIP Tartessos	393
Ilustración 112. Secretaría. CEIP Tartessos	394
Ilustración 113. Pasillo. CEIP Tartessos	395
Ilustración 114. Aula. CEIP Tartessos	396
Ilustración 115. Materiales didácticos. CEIP Tartessos	397

Ilustración 116. Gimnasio. CEIP Tartessos.....	398
Ilustración 117. Despacho de la orientadora y el médico. Ceip Tartessos	399
Ilustración 118. Despacho de la orientadora y del médico. CEIP Tartessos	399
Ilustración 119. Recursos TIC. CEIP Tartessos	402
Ilustración 120. Comunidad Educativa. CEIP Tartessos	403
Ilustración 121. Actividades. CEIP Tartessos	404
Ilustración 122. Actividad. CEIP Tartessos.....	408
Ilustración 123. Taller de coeducación. CEIP Tartessos.....	410
Ilustración 124. Actividad de colaboración de la policía. CEIP Tartessos	410
Ilustración 125. Aula de integración. CEIP Tartessos.....	411
Ilustración 126. Aula TIC. CEIP Tartessos.....	416
Ilustración 127. Aula. CEIP Tartessos.....	417
Ilustración 128. Vista. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	423
Ilustración 129. Biblioteca. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	426
Ilustración 130. Biblioteca parte primaria.CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	427
Ilustración 131. Secretaría y Jefatura de Estudios. CEIP Jerónimo Luis de Cabrer.....	429
Ilustración 132. Pasillo. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	430
Ilustración 133. Aula de primaria. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera.....	431
Ilustración 134. Salón de actos. Jerónimo Luis de Cabrera	432
Ilustración 135. Recursos TIC. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	434
Ilustración 136. Captura Proyectos de centro. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	436
Ilustración 137. Aula de primaria. Jerónimo Luis de Cabrera.....	438
Ilustración 138. Aula de informática. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	439
Ilustración 139. Aula de primaria. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera.....	441
Ilustración 140. Aula Infantil. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	444
Ilustración 141. Enseñanza-aprendizaje en primaria. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	445
Ilustración 142. Web.CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	447
Ilustración 143. Blog. Jerónimo Luis de Cabrera	448
Ilustración 144. Graduación infantil. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera.....	449

Ilustración 145. Carteles plurilingües. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	450
Ilustración 146. Aula de primaria. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	452
Ilustración 147. Biblioteca. CEIP Antonio Machado	458
Ilustración 148. Fachada centro. CEIP Antonio Machado.....	460
Ilustración 149. Dirección. CEIP Antonio Machado.....	461
Ilustración 150. Pasillos. CEIP Antonio Machado	462
Ilustración 151. Aula de primaria. CEIP Antonio Machado	464
Ilustración 152. Gimnasio. CEIP Antonio Machado	465
Ilustración 153. Comedor. CEIP Antonio Machado	466
Ilustración 154. Sala de profesores. CEIP Antonio Machado	467
Ilustración 155. Materiales Digitales. CEIP Antonio Machado	470
Ilustración 156. Implicación familiar. CEIP Antonio Machado	471
Ilustración 157. Personal del centro. CEIP Antonio Machado.....	473
Ilustración 158. Formación TIC. CEIP Antonio Machado.....	475
Ilustración 159. Aula de integración. CEIP Antonio Machado.....	476
Ilustración 160. Actividad Coeducación. CEIP Antonio Machado	478
Ilustración 161. Sala AMPA. CEIP Antonio Machado	479
Ilustración 162. Proyecto lector. CEIP Antonio Machado	480
Ilustración 163. Aula de primaria. CEIP Antonio Machado	481
Ilustración 164. Web del centro. CEIP Antonio Machado.....	484
Ilustración 165. Blog. CEIP Antonio Machado.....	487

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipo de imágenes	99
Tabla 2. Relaciones y diferencias entre Reforma, Cambio, Innovación y Mejora	123
Tabla 3. Clasificación de características de innovación	146
Tabla 4. Cuadro resumen. Innovación Educativa	147
Tabla 5. Distintos enfoques de la imagen como objeto de investigación	165
Tabla 6. Sentencias de Wittgenstein, en Bericat (2011, p. 118).....	194
Tabla 7. Centros investigados.....	235
Tabla 8. Pautas para comentar fotografías	245
Tabla 9. Tabla de categorías	250
Tabla 10. Tipos de centros.....	253
Tabla 11. Descriptores.....	259
Tabla 12. Descriptores alumnos	268
Tabla 13. Descriptores Modelos Didácticos	271
Tabla 14. Descriptores Procesos de aprendizaje	274
Tabla 15. Tipos de Implicación	278
Tabla 16. Nivel de implicación de los padres.....	279
Tabla 17. Descriptores Motivación.....	281
Tabla 18. Criterios de evaluación de los espacios escolares	297
Tabla 19. Criterios de evaluación de los espacios escolares CEIP Fernando Feliú.....	336
Tabla 20. Tabla de indicadores favorecedores del clima CEIP Abencerrajes.....	367
Tabla 21 Tabla de indicadores favorecedoras del clima CEIP Tartessos.....	400
Tabla 22. Tabla de indicadores favorecedoras del clima CEIP J. Luis de Cabrera	432
Tabla 23. Distribución porcentual de la actividad laboral de los padres. Datos extraídos del Proyecto de centro. CEIP Antonio Machado.....	456
Tabla 24. Tabla de indicadores favorecedoras del clima CEIP Antonio Machado	466
Tabla 25. Conclusiones. CEIP San Walabonso	499
Tabla 26. Conclusiones. CEIP Fernando Feliú	502
Tabla 27. Conclusiones. CEIP Abencerrajes	503

Tabla 28. Conclusiones. CEIP Tartessos.....	504
Tabla 29. Conclusiones. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera	503
Tabla 30. Conclusiones. CEIP Antonio Machado	504
Tabla 31. Tabla Resumen de centros.....	507
Tabla 32. Conclusions. CEIP San Walabonso (versión inglés).....	525
Tabla 33. Conclusions. CEIP Fernando Feliú (versión en inglés)	526
Tabla 34. Conclusions. CEIP Abencerrajes (versión en inglés)	527
Tabla 35. Conclusions. CEIP Tartessos (versión en inglés)	528
Tabla 36. Conclusions. CEIP Antonio Machado (versión en inglés).....	529
Tabla 37. Conclusions. CEIP Jerónimo Luis de Cabrerass (versión en inglés)	530

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Conceptos	81
Gráfico 2. Niveles de Innovación	125
Gráfico 3. Diferentes capas de la educación	140
Gráfico 4. Características de la innovación educativa. Elaboración personal	144
Gráfico 5. Características del proceso de innovación (De Pablos, 2010).....	145
Gráfico 6. Relación familia escuela.....	414

RESUMEN

Esta investigación se propuso como objetivo realizar un recorrido visual por la educación primaria andaluza para analizar si la introducción de las TIC había producido un impacto visible a través de registros icónicos. Intentamos hacer un retrato de la educación primaria a través de un estudio de casos múltiple, en este caso centros TIC, mediante la recogida de fotografías de los mismos, y centrándonos en tres dimensiones: infraestructuras, personas y procesos. Las fotos, recogidas por nosotros o seleccionadas por los propios protagonistas de los centros, fueron además comentadas por éstos. Como conclusiones principales podemos destacar que aunque conviven tradición e innovación en el mismo espacio, se encuentran imágenes que presentan que lo tradicional poco a poco va convirtiéndose en un recurso dejando espacio a una metodología basada en el uso de las TIC, más conseguida en unos centros que en otros.

PALABRAS CLAVE

Itinerario visual, Educación primaria, Innovación, Fotografía, TIC, Iconografía.

ABSTRACT

The current Investigation has as an objective to create a visual portrait of primary education in Andalusia in order to analyze whether the introduction of ICT in education has produced visible impacts through the use of visual records. The research has attempted to create portrait of primary education through the use of a multiple case study, collecting photographs of multiple educational sites while focusing on three dimensions: infrastructure, people and processes. The photos were either collected by us or selected by the

protagonists of the centres. The protagonists then analyzed and commented on the content of the photographs. The main conclusions we emphasize are that although tradition and innovation coexist in the same space, there are images showing that traditional methodologies are slowly making room for methodologies based on the use of ICT, more evident in some centres than in others.

KEYWORDS:

Visual Itinerary, Primary education, Innovation, Photography, ICT.

**PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y
CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

*“El comienzo de todos los saberes es la admiración ante el hecho de que todas
las cosas sean como son” Aristóteles*

1.1. Introduction

“Is it possible to understand the past through photographic images?” Thus begins section 5 of Riego’s (2010, p. 32) *Mirant a la Historia a través de les imatges fotogràfiques*, to what we hereby add the following question: is it possible to understand the present through images? This author answers: *“The culture of our time cannot be understood without graphic representations”* (Riego, 2010, p. 34).

In the era of mass media, information society, cinema, television, and the Internet, it was inevitable for the social world to go into *hypervisuality* (Boxó, 1999), taken as a new process of modern times which is characterized by the multiplicity of visual aspects as addressers, addressees, media, authors, and channels. Images are more present than ever in social action. People live and relate increasingly through images; hence, the existence of a *Homo Videns* (a concept which will be revisited below) at the dawn of 21st Century can be argued.

We are, therefore, facing a confrontation which attempts to stimulate social sciences in order to redefine its own tools and research methods, trying to raise awareness among education and research professionals about the capacity of visual methods, such as photographs, to tell stories in an educational context. *“Photography allows fascination by capturing the past and stop time”* (Echavarren, 2010, p. 7). Following Marza (2007), it is our objective to know how photography works in educational contexts.

1.1.1. Research Topic Motivation

It must be taken into consideration that, *“unlike other visual images, photography is neither an imitation nor an interpretation of its topic, but a real print of it. No picture or sketch, natural as they may be, belongs to its topic the way that a photograph does”* (Berger, 2001, p. 56). From this point of view, initiatives based on visual research give us the possibility to determine the strengths and weakness of contemporary education –undoubtedly an ICT education-, by means of a group of photographs that will supply us with their own print.

Current visual research using historical-educational photographs is increasingly common and may explain how education was in the past; however, no current records of this kind of exist to explain contemporary education. The novelty that our work introduces lies, perhaps, in graphically documenting today’s education. In different traditional investigations,¹ current education is represented by 2.0 resources as essential tools in our students’ educational and social life and, therefore, a cornerstone of education. However, what will images tell us?

Through this work, it is our intention to explain and describe how, by means of photographs defined as visual tools capable of telling educative stories, current education in Andalusia has developed, as well as its condition after 10 years of the establishment of ICT educational centers.

¹ Referring to textual investigations, as opposed to visual ones.

1.1.2. Why education in Andalusia?

In order to better understand why we have chosen to focus on the Andalusian region over other regions, different factors should be considered:

- Temporality: Along with Extremadura, Andalusia is a pioneer region in ICT centers in Spain.
- Representation: this region has centers recognized with “Best Educational Practices with ICT”, by the regional government (*Junta de Andalucía*) and the Ministry of Education, for their achievement of goals formulated in educative innovation research, R&D projects, and projects of excellence, among other official designation.

Technologies portray all current education models and, despite it may initially seem to stay unaltered by the eruption of digital technology in children and young students’ lives – the use of cellphones, television, video, video games, Internet...-, creates a strong contrast between what happens out of the classroom and what is developed in it. Proof of commitment to change is being perceived in Andalusia. The school must not fail to get involved in the search for new demands; it must not only instruct, but also transmit social values, such as being critical and responsible with technological means. Failing would suppose abandoning our youth to a principle-less world without having learnt how to behave like citizens and to exercise democracy.

Schools, therefore have the following tasks:

- Recognizing the important role played by multimedia communication connected to any other way of learning.

- Considering the media not only as instruments for didactics, but as actual subjects of analysis and critic, as well.
- Teaching how to use media as a new teaching/learning method: developing an educational relationship based on the teacher/student exchange, recognition of distinct responsibilities, and relationship.
- Using the action-research method in a project which involves the whole educational community.
- Acquiring new responsibilities in children and young students' formative process.
- Overcoming the idea that school culture is portrayed exclusively by traditional discipline and that image culture and the use of media in general are simply extracurricular.

Bearing all this in mind, a group of Andalusian schools elected several years ago –some of them in 2003, others even before- to become ICT centers and thus developed a project in education and media, with the commitment and effort which takes to educate and bring ICT culture to new generations. This initiative, as well as all the work carried out, was started officially by the 72/2003 Decree (18th March, 2003) *Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía* ("Measures to Stimulate the Society of Knowledge in Andalusia"), which equipped and connected public education centers, as well as integrating information and communication in their curricular projects. First, computers –which had to be shared by pupils- were provided. Secondly, classrooms were supplied with desktop computers, which were used exclusively at the center. The last stage took place in 2009 with the launch of

the *Escuela TIC 2.0* project, in which primary school students in public Andalusian centers were provided with laptops for educational use. From that moment, laptops could be taken out of the classrooms so that students could keep using them at home and thus linking their tasks to ICT. In this way, a value that goes beyond the classroom context has been given the means in this case, computers.

1.1.3. Why a visual itinerary?

After the integration of ICT in educational centers, the educational system began to change: a new organization of and within the classrooms, furniture, computer labs with open and free access to Internet, methodology, educational resources, etc. It is also worth mentioning that, even though multiple institutional experiences, programs, and projects on education and ICT in Andalusia have been recorded and analyzed, we have found neither evidences of any of them being carried out by means of visual support such as photographs, nor any of their results consisting of a *visual itinerary*.

Creating an *iconic inventory of education* gives us the opportunity of *looking at* the scenario that Andalusian schools present ten years after the integration of technological support in education, and all that has come as a result of it. Berger (2001) is once more taken into account when he claims that photography is *neither an imitation nor an interpretation of its topic, but a real print of it*.

1.1.4. Research Objectives

Every research work must start by defining the main problem to which finding a solution or answer is desired. Defining the problem means telling the reader what our work deals with and what the goal or goals of our investigation are.

Our work is somehow less conventional, since it is not our purpose to give an answer or a solution to a problem, but it is our goal to describe and explain the current educative reality by means of photographs; hence, we will be able to realize how its condition has evolved ten years after ICT centers were established.

Main Objective

This work aims to offer, by means of creating a *visual itinerary*, a photographic description of current education in Andalusia, ten years after ICT centers were established.

Specific Objectives

Investigating the Andalusian educational reality, by means of a descriptive and interpretative methodology, with a strong visual influence in its records and evidences.

2. Undertaking a visual portrait/itinerary of today's Andalusian education, remarking especially those human aspects from processes and infrastructures linked to the changes that the integration of ICT in education has favored.
3. Elaborating an iconic register interpreted by the very main characters of the images, so that it can be used as a current portrait and as a historical testimony sometime in the future.

1.1.5. Methodology

Once our topic motivation and aim are defined, the following step is specifying the methodology to use in order to find an answer to our goals. Bearing in mind the stated goals, the methodological focus that suits best our needs is a

qualitative one. This focus will allow us –better than any other- to explain and describe how current Andalusian education has developed ten years after ICT centers were established, and to be able to evaluate their condition through visual evidence.

Qualitative methodology also allows us to more effectively approach the affective and cognitive processes which people undergo during the teaching-learning process in the context of our research. This has been achieved by approaching the principal actors and recording their comments and opinions in each of the photographs taken. The latter is a fundamental criterion which defines the theoretical basis of those methodological tools which we have used as the basis of a communicative and participative methodology, which provides our visual data –and, hence, our conclusions, with realism. On the other hand, according to Echavarren (2010, p. 3): *“When using visuals as a technique to gather information, the research team can choose between two options: either capturing images themselves or manage to get social actors for it”*. In our case, we have chosen the first option in the majority of schools, except for *CEIP Antonio Machado de Baeza* and *CEIP Tartessos de Málaga*, where the board of directors provided photographs which describe their respective centers. It is thanks to this kind of involvement by the centers’ staff that a greater level of self-portrait has been achieved, which gives deeper validity to the final results.

1.1.6. Research Planning

Overall, our research can be defined as a multiple-case, global-type study. Each center is studied as a unique case in which an itinerary through its context,

people (actors) and processes is undertaken by means of an analysis of contents based on respective categories.

The research is divided in four stages and broadly supports an approach proposed by Oyarzabal (1994):

- Exploratory stage: an approach to the subject of study is made (bibliographical revision and first contacts with the chosen centers).
- Descriptive stage: fieldwork is carried out (selection and implementation of the tools to collect the data): visits to centers, interviews, taking photographs and elaborating comments.
- Analysis stage: data processing (selection, classification, and analysis) is carried out. Classification, codification, and description of current education by means of photographs and their respective comments. An analysis of each center, together with some of the most relevant images, is also elaborated.
- Synthetic stage: Conclusions of the report are elaborated, along with the study presentation; recommendations on future lines of research are made. It is at the last stage where textual conclusions, included in this work, were written, together with visual conclusions, submitted in the form of a visual portrait –a complementary manual which will accompany the written text at all times, in order to fully understand the latter.

1.1.7.Center Selection

The gross population of which the research has been elaborated is formed by every Andalusian center that has undertaken concrete experiences of ICT integration, susceptible to be studied, in their classrooms. Nevertheless, our

sample is composed of 6 reference centers for Best Educational Practices with ICT in Andalusia, namely *CEIP San Walabonso* (Niebla, Huelva); *CEIP Fernando Feliú* (Gerena, Sevilla); *CEIP Abencerrajes* (Granada); *CEIP Tartessos* (Málaga); *CEIP Jerónimo Luis Cabrera* (Córdoba), and *CEIP Antonio Machado* (Baeza, Jaén). These represent 6 out of the 8 centers with Best Educational Practices with ICT used by Boza and Toscano (2011), in whose research this work is based.

1.1.8.Data Collection

Our study does not intend to stop after the analysis; on the contrary, it aims to identify and select a group of 120 photographs which leads us to create an iconic inventory by which we can be able to discern in which we can determine which condition current education in the Andalusian region is in. In order to achieve this, we decided to collect a minimum of 20 photographs per center, chosen or taken as a group, commented on by their main actors –apart from the exceptions specified above.

1.1.9.Data Analysis

There are several photograph analysis methods, such as those gathered by Marzal (2007), but all of them focus on art photography. A method to describe and organize educational photographs was found in Pozo (2010), in which our analysis (meaning a descriptive analysis) has been based; it will be explained in detail below, in its correspondent section.

The data analysis elaborated has been a content analysis, by means of a system of mixed categories: deductive at first, built out of the theoretical frame, and later revised after inductive processes, reformulated from the very data extracted from every case. A process of discourse segmentation into

distinctive units has been implemented, as well as the categorization, organization, and description of indicators, a case comparison –only from a perspective of organization, since the following is not a case-comparison study), and the extraction of visual and textual conclusions. The system of descriptive indicators will be also explained in detail below, in its correspondent section.

1.1.10. Results and Conclusions

More than 400 photographs have been gathered, out of which 120 have been selected in order to be commented by their main actors (20 per center visited): *CEIP San Walabonso* (Niebla, Huelva); *CEIP Fernando Feliú* (Gerena, Sevilla); *CEIP Tartessos* (Málaga); *CEIP Abencerrajes* (Granada); *CEIP Juan Ramón Jiménez* (Baeza, Jaén), and *CEIP Jerónimo Luis de Cabrerías* (Córdoba). Subsequently, a report of the analyzed data of each center considered as a case study has been elaborated, overviewing up to 17 categories. These include; –area, center, infrastructure, space, ICT project, ICT resources, board of directors, teaching staff, ICT coordinator, administrative staff, students, families, educational model, learning processes, center atmosphere, communication, academic motivation, and attitude towards ICT. The creation of 18 categories will allow us to organize and analyze the information obtained from the data collection.

As a general conclusion, we can assert in advance that most of the photographs that are presented here belong to the educational center life; others underline the methodology used by each institution, including the use of classroom resources; others show unusual or informal activities, such as mixed-sex education (coeducation). Some photographs show how ICT are

becoming a key part of education in our centers; while others show how families cooperate or how learning environments are starting to change in the search for student accommodation during the learning process. Still others demonstrate communication spaces such as corridors and school entrances. These photographs represent a highly valuable visual archive by themselves.

1.2. Introducción

“¿Es posible entender el pasado a través de imágenes fotográficas?”. Así empieza Riego (2010, p. 32) el apartado 5 de su trabajo titulado *Mirant a la Historia a través de les imatges fotogràfiques*, a lo que nosotros unimos la siguiente pregunta: ¿es posible entender el presente a través de imágenes? Este autor responde: *“La cultura de nuestro tiempo no puede entenderse sin las representaciones gráficas”* (Riego, 2010, p. 34).

En el tiempo de los medios de comunicación, en una sociedad de la información, del cine, la televisión y la Internet, era inevitable que el mundo social entrara en una *hipervisualidad* (Buxó, 1999), entendida como nuevo proceso de la era postmoderna caracterizada por la multiplicidad del aspecto visual en tanto emisores, receptores, medios, autores y canales. La imagen está más presente que nunca en la acción social. La personas viven y se relacionan a través de imágenes de manera creciente, por ello se puede hablar ya de un *homo videns*, concepto que volveremos a recordar más adelante en el albor del siglo XXI.

Estamos, por tanto, ante una confrontación que intenta estimular las ciencias sociales para redefinir sus propias herramientas y modos de investigación, intentando concienciar a los profesionales de la educación y de la investigación sobre la capacidad de los métodos visuales, como las fotografías, para contar historias, también dentro de la educación. *“La fotografía permite la fascinación al capturar el pasado y al paralizar el tiempo”* (Echavarren, 2010, p. 7).

Siguiendo a Marzal (2007), queremos saber cómo significa la fotografía en contextos educativos.

1.2.1. Justificación del problema de investigación

Debemos tener en cuenta que *“a diferencia de otras imágenes visuales, la fotografía no es una imitación o una interpretación de su tema, sino una verdadera huella de este. Ninguna pintura o dibujo, por muy naturalista que sea, pertenece a su tema de la manera en que lo hace la fotografía”* (Berger 2001, p. 56). Desde este punto de vista, las iniciativas basadas en investigación visual nos dan la posibilidad de conocer los puntos fuertes y débiles de nuestra educación actual, sin duda una educación basada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a través de un conjunto de fotografías que nos presentan su verdadera huella.

Las investigaciones visuales que usan fotografías historicoeducativas son cada vez más numerosas y nos explican la educación del pasado, pero no encontramos indicio alguno de este tipo de recursos para explicar la educación actual. La novedad de nuestro trabajo quizás radique en redactar de forma visual lo que está sucediendo en la educación contemporánea. En diferentes investigaciones tradicionales² la educación de hoy en día viene representada por los recursos 2.0 como herramientas esenciales en la vida educativa y social de nuestros alumnos y, por tanto, como pilar básico en la educación. Pero... ¿qué nos dirán las imágenes?

² Hacemos referencia a investigaciones textuales para diferenciarlas de las visuales.

Presentamos un trabajo con el que pretendemos explicar y describir a través de fotografías, definidas como herramientas visuales capaces de contar historias educativas, cómo es la educación actual en Andalucía y cuál es su estado después de diez años de centros TIC.

1.2.2.¿Por qué la educación en Andalucía?

Quizás para entender mejor por qué hemos elegido centrarnos en la comunidad andaluza y no en otra debemos tener en cuenta diversos factores:

- Temporalidad: Andalucía es la región junto con Extremadura pionera de centros TIC en España.
- Representatividad: Esta comunidad cuenta con centros reconocidos como *centros de buenas prácticas TIC* por la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación, por haber conseguido objetivos planteados en investigaciones de innovación educativa, proyectos I+D y proyectos de excelencia, entre otras convocatorias.

El uso de las tecnologías en la escuela caracteriza todo tipo de educación actual y pese a que la escuela en un principio parece permanecer inalterada ante la aparición de la tecnología digital en la vida de niños y jóvenes (el uso de móviles, televisión, vídeo, videojuegos, Internet...), todo ello crea un fuerte contraste entre lo que sucede fuera y lo que se hace dentro de clase, aunque cada vez es menor. En Andalucía vamos viendo imágenes de compromiso hacia el cambio. La escuela no puede dejar de involucrarse en la búsqueda de nuevas demandas, no debe solo instruir, sino también transmitir valores sociales, ayudando a asumir una distancia respecto a los medios. No hacerlo sería no

ayudar a los jóvenes a introducirse en el mundo, a trabajar sobre su capacidad de ciudadanía y a ejercitar la democracia.

La escuela siempre tuvo la función de contribuir al desarrollo integral de las personas, educar en definitiva, la función de formar individuos para integrarse económica e interactivamente en una sociedad productiva y la función de transmitir y desarrollar una cultura colectiva que sirva de marco de convivencia vital. Pero ahora la escuela tiene además la tarea de:

- Reconocer el rol importante de la comunicación multimedia conectada con todas las formas de aprender.
- Considerar a los medios no solo como instrumentos de la didáctica sino como verdaderos objetivos del análisis y de la crítica.
- Alfabetizar en medios de comunicación como un nuevo modo de enseñanza aprendizaje.
- Desarrollar una relación pedagógica basada en el intercambio, en el reconocimiento de competencias diversas y la relación profesor/alumno.
- Utilizar el método de la investigación-acción en un proyecto que implique a toda la comunidad educativa.
- Adquirir nuevas competencias en el proceso formativo de los niños y jóvenes.
- Superar la idea de que la cultura escolar se caracteriza exclusivamente por la disciplina tradicional y que la cultura de la imagen y el uso de los medios en general forman parte de lo extraescolar.

Siendo conscientes de todo esto, un grupo de escuelas andaluzas hace algunos años, unas sobre el 2003 y otras, incluso con anterioridad, eligieron convertirse en centros TIC y desarrollaron un proyecto sobre educación y medios con el compromiso y el esfuerzo que supone educar y acercar las nuevas generaciones a la cultura de las TIC. Esta iniciativa y todo el trabajo llevado a cabo se inició oficialmente con el Decreto 72/2003 de 18 de Marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía con el equipamiento y conexión de los centros docentes públicos así como la integración de la información y la comunicación en los proyectos curriculares de centros. Primeramente se proporcionaron ordenadores fijos que los alumnos tuvieron que compartir. En la segunda fase se dotaron las aulas con ordenadores de sobremesa, uno por alumno, que se usaban exclusivamente en el centro. La última fase tuvo lugar en 2009 con la presentación del proyecto Escuela TIC 2.0, en el que se entregaron portátiles para uso educativo a los estudiantes de primaria de los centros públicos andaluces. Desde ese momento los portátiles pudieron salir del aula para que los estudiantes siguieran usándolos en casa y comenzarán a enlazar las tareas con las TIC. De esta forma se da a los medios, en este caso a los ordenadores, un valor que va más allá de las aulas, va a las familias. No olvidemos que en algunos casos ese era el primer ordenador que entraba en las familias.

1.2.3. ¿Por qué un itinerario visual?

A partir de la integración de las TIC en los centros de enseñanza el sistema educativo comenzó a cambiar: nueva organización de y en aulas, nuevo mobiliario, salas de informática con Internet abierto y gratuito, nuevas metodologías y recursos educativos, etc. Hay que indicar que si bien se conocen y se han analizado múltiples experiencias, programas y proyectos

institucionales sobre la educación y las TIC en la comunidad de Andalucía, no hemos encontrado evidencias de que alguno haya sido realizado a través de un soporte visual como las fotografías ni que su resultado haya consistido en un *itinerario visual*.

Crear un *inventario icónico de la educación* nos da la oportunidad de *mirar* el escenario que las escuelas andaluzas presentan después de diez años de integración de medios tecnológicos en la educación y todo lo que ello ha conllevado. Volvemos a tener en cuenta a Berger (2001) cuando dice que la fotografía no es una imitación o una interpretación de su tema, sino una verdadera huella de este.

1.2.4. Objetivos

Todo trabajo de investigación comienza por la definición del problema para el que se desea encontrar una solución o una respuesta. Definir un problema significa comunicar al lector en qué se está trabajando y cuál es el objetivo o los objetivos de la investigación. Nuestro trabajo es algo menos convencional, ya que no nos proponemos dar respuesta o solución a un problema, sino que queremos describir y explicar una realidad educativa actual a través de fotografías, para de este modo poder dejar constancia de su estado después de diez años de centros TIC.

Objetivo general

Este trabajo busca ofrecer, a través de la creación de un *itinerario visual*, una descripción fotográfica de la educación actual en Andalucía después de diez años de centros TIC.

Objetivos específicos

1. Indagar sobre la realidad educativa andaluza a través de una metodología descriptiva e interpretativa de fuerte componente visual en sus registros y evidencias.
2. Realizar un retrato-itinerario visual de la educación andaluza a fecha de hoy, resaltando especialmente los aspectos humanos de procesos e infraestructuras ligados al cambio propiciado por la integración de las TIC en la educación.
3. Elaborar un registro icónico en forma de álbum interpretado por los propios protagonistas de las fotografías que sirva de retrato actual y tenga valor de testimonio histórico de una época en el futuro.

1.2.5. Metodología

Una vez que el problema de investigación está definido la siguiente decisión que se tiene que tomar es concretar la metodología que vamos a usar para dar respuesta a nuestros objetivos. Teniendo en cuenta dichos objetivos, el enfoque metodológico que más se ajusta a nuestras necesidades es el cualitativo. Nos permite mejor que cualquier otro explicar y describir la educación actual de Andalucía después de diez años de centros TIC y poder comprobar a través de evidencias visuales su estado.

La metodología cualitativa también nos permite acercarnos de una manera más eficaz a los procesos afectivos y cognitivos que experimentan las personas durante su proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto que estamos investigando. Lo hemos conseguido acercándonos a sus protagonistas y teniendo en cuenta sus opiniones y comentarios sobre cada una de las fotos que tomamos en los centros. Es un criterio fundamental que define la base

teórica de las herramientas metodológicas que hemos utilizado como base de una metodología comunicativa y participativa que dota de realismo nuestros datos visuales y, por tanto, nuestras conclusiones. Por otro lado, siguiendo a Echavarren (2010, p. 3), *“en el uso de lo visual como técnica de recogida de información, el equipo investigador puede tomar dos opciones: o bien capturar ellos mismos las imágenes o recabar para ello a actores sociales”*. En nuestro caso hemos optado por la primera opción en la mayoría de las escuelas, excepto en el del CEIP Antonio Machado de Baeza y el CEIP Tartessos de Málaga, pues el equipo directivo ha aportado las fotografías que describían su centro. Gracias a la implicación del personal de los centros se ha conseguido un mayor nivel de **autorretrato** que aporta más validez a los resultados.

Diseño de investigación

Globalmente nuestra investigación puede calificarse de estudio de caso múltiple de tipo global. Cada centro se estudia como un caso global, en el que hacemos un recorrido por su contexto, sus personas (agentes) y sus procesos, mediante un análisis de contenido sustentando en el correspondiente sistema categorial.

La presente investigación se divide en cuatro etapas y respalda en su mayoría lo propuesto por Oyarzabal (1994):

- Etapa exploratoria: se realiza un acercamiento al sujeto de estudio (revisión bibliográfica y primer contacto con los centros seleccionados).
- Etapa descriptiva: se realiza el trabajo de campo (selección y aplicación de los instrumentos de recogida de datos). Visita a centros, entrevistas, realización de fotografías y comentarios.

- Etapa de análisis: se realiza el tratamiento de los datos (selección, clasificación y análisis de los mismos). Clasificación, codificación y descripción de la educación actual a través de las fotografías y sus comentarios. También se desarrolla un análisis de cada centro acompañado por algunas de las imágenes más relevantes.
- Etapa sintética: se elaboran las conclusiones del informe, así como la presentación del estudio, y se realizan las recomendaciones sobre las líneas futuras de investigación. Ha sido la última etapa en la que redactamos conclusiones textuales, que se incluyen en el presente trabajo, y conclusiones visuales, presentadas en forma de retrato visual, un manual complementario que acompañará en todo momento a la investigación escrita para comprenderla en su totalidad.

Selección de los casos/centros

La población sobre la que se ha realizado la investigación la constituyen todos los centros andaluces con experiencias concretas de integración de TIC en el aula susceptibles de ser estudiados. Sin embargo nuestra muestra está conformada por seis centros de referencia en buenas prácticas de integración de las TIC en Andalucía: CEIP San Walabonso (Niebla, Huelva), CEIP Fernando Feliú (Gerena, Sevilla), CEIP Abencerrajes (Granada), CEIP Tartessos (Málaga), CEIP Jerónimo Luis Cabrera (Córdoba) y CEIP Antonio Machado (Baeza, Jaén). Son seis de los ocho centros de buenas prácticas tenidos en cuenta en la investigación de Boza y Toscano (2011), en la que basamos nuestro trabajo.

Recogida de datos

Nuestro estudio no pretende quedarse en el análisis, sino que busca identificar y seleccionar un conjunto de 120 fotografías que permitan crear un inventario

icónico a través del cual poder conocer el estado de la educación actual de la comunidad andaluza. Para ello, nos propusimos recoger un mínimo de 20 fotografías por centro, elegidas o tomadas de forma conjunta, y comentadas por sus protagonistas, a través de un análisis de entrevistas y observación entorno a las mismas, salvo las excepciones aclaradas anteriormente.

Análisis de los datos

Existen diversos métodos de análisis de fotografías, como los recogidos en la obra de Felici (2007), pero todos ellos enfocados en la fotografía artística. En Pozo (2010) encontramos un método de descripción y organización de fotografías educativas en el que hemos basado nuestro análisis (entendido como análisis descriptivo) y que en el apartado correspondiente explicaremos con más detalle.

El análisis de datos efectuado ha sido de contenido y mediante un sistema de categorías de carácter mixto: inicialmente deductivo, construido a partir del marco teórico y posteriormente revisado mediante procesos inductivos reformulados a partir de los propios datos extraídos de los casos. Se ha implementado el proceso de segmentación de unidades de discurso con sentido completo, categorización, estructuración y descripción de indicadores, comparación de casos (solo desde una perspectiva de organización, ya que no estamos ante un estudio comparativo de casos) y extracción de conclusiones visuales y textuales. El sistema de indicadores descritos es explicado en su apartado correspondiente.

Resultados y conclusiones

Hemos recogido un total de 400 fotografías de las que hemos seleccionado 120 para que sean comentadas por sus protagonistas, 20 por centro visitado: CEIP San Walabonso (Niebla, Huelva), CEIP Fernando Feliú (Gerena, Sevilla), CEIP Tartessos (Málaga), CEIP Avencerrajes (Granada), CEIP Juan Ramón Jiménez (Baeza, Jaén) y CEIP Jerónimo Luis de Cabreras (Córdoba). A continuación con los datos analizados hemos elaborado un informe de cada centro considerado como caso en el que recorreremos 18 categorías que nos servirán para organizar la información obtenida de cada uno de ellos: Zona, Centro, Infraestructura, Espacios, Proyecto TIC, Recursos TIC, Equipo directivo, Equipo docente, Coordinador TIC, PAS, Alumnos, Familia, Modelo Didáctico, Procesos de aprendizaje, Clima del Centro, Comunicación, Motivación académica, Actitudes ante las TIC.

Como conclusiones generales podemos adelantar que la mayoría de las fotos que presentamos pertenecen a imágenes de la vida de los centros, y que subrayan tanto el tipo de metodología que sigue la institución escolar, o incluso los recursos del aula, como actividades puntuales o informales de coeducación; tanto fotografías que muestren de qué modo las TIC van convirtiéndose en la pieza clave de la educación de nuestros centros, como fotos de colaboración de las familias; tanto imágenes que nos muestran cómo los entornos de aprendizaje comienzan a cambiar para buscar la eficiencia del estudiante y de su aprendizaje, como espacios de comunicación abiertos (los pasillos, por ejemplo), constituyendo todas ellas por sí mismas un archivo visual de gran valor descriptivo.

CAPÍTULO 2. IMÁGENES E INVESTIGACIÓN

*“Es significativo que el ser humano duda con asiduidad
de lo que lee, de lo que oye, incluso de lo que siente,
pero nadie duda de lo que ve”.
(Echavarren, 2010, p.1)*

2.1. Algunas consideraciones previas

Antes de empezar a describir esta investigación, quisiera decir que después de estos dos años de trabajo y visitas a los centros TIC que han formado parte de nuestra investigación, así como durante la consulta de múltiples artículos y libros sobre las imágenes y la educación, pasando por un breve recorrido sobre la innovación que caracteriza nuestro actual sistema de enseñanza-aprendizaje TIC, no se podría imaginar una descripción de la realidad educativa sin imágenes, y mucho menos la descripción de sus espacios, de sus recursos, incluso del clima de estas instituciones.

Así pues, partiendo en primer lugar del papel comunicativo de las imágenes fotográficas y del cambio tan importante que ha sufrido el propio proceso de comunicación hacia entornos más visuales, entenderemos el sentido de su función en contar historias educativas o, mejor dicho, describir realidades educativas.

Se ofrece a los lectores la posibilidad de *leer* previamente a la investigación algunas de las 120 imágenes tenidas en cuenta en esta tesis, para que reflexionen sobre ellas y saquen, durante el proceso de lectura de este trabajo, una conclusión en cuanto a la realidad educativa andaluza a través de imágenes.



Ilustración 1. CEIP Jerónimo Luis Cabrera, Córdoba 2012



Ilustración 2 CEIP Jerónimo Luis Cabrera, Córdoba 2012



Ilustración 3. CEIP San Walabonso, Niebla (Huelva), 2012



Ilustración 4 CEIP Tartessos, Málaga, 2012

2.2. Antecedentes: Breve historia de la imagen

Más del 94 por 100 de las informaciones que el hombre contemporáneo, habitante de las grandes urbes, recibe se analiza a través de los sentidos de la vista y el oído, más del 80 por 100, específicamente a través del mecanismo de la percepción visual. Quizás por esta razón no es de extrañar que se haya desarrollado toda una disciplina de la teoría de la imagen. *“¿Cómo esta palabra sola, imagen, puede contener tantas maravillas? Por sí misma evoca magia”* (Melot, 2007, p. 11).

Ya desde Platón se hablaba de imágenes, de representación, como nos indica Zunzunegui (1992), de sombras y después de fantasmas, algo que ya tenía mucho que ver con la etimología latina de imagen, representación. Concepto del que también parte Villafañe (1992), representación y percepción, cuando define el concepto de imagen entendida como un *“referente en la realidad sea cual sea su grado de iconicidad, su naturaleza o medio que la produce”* (Villafañe, 1992, p. 30), idea que Melot (2007) apoya definiendo representación como hacer presente lo que no está.

Encontramos varias perspectivas de la historia de la imagen a las que nos acercaremos a través de los autores más representativos tanto en nuestro país como fuera del mismo para poder ofrecer algunos de los antecedentes clave del discurso visual, que servirá como soporte a todo nuestro marco teórico.

Zunzunegui (1992, p.11) nos dice que *“no existe una potencial teoría de la imagen que no se construya históricamente, ni un lenguaje icónico que no se encuentre condicionado por las técnicas específicas del medio”*. Continúa señalando que *“producir un conjunto organizado de ideas en torno a la problemática de la imagen se identifica para nosotros, con el hecho de pensar la imagen”* (Zunzunegui, 1992, p. 12), lo que supone para Debray *“no confundir*

pensamiento y lenguaje, pues la imagen hace pensar por medios que no son una combinación de signos” (Debray, 1992, p. 43) o la pregunta de qué representan las imágenes a la que intenta dar respuesta Gombrich, Hochberg y Black (1983).

Pero, ¿cuánto vemos? Así empieza Dondis (1973, p.13) el primer capítulo de su obra *La sintaxis de la imagen*, ofreciendo la siguiente respuesta:

“Esta sencilla pregunta abarca todo un amplio espectro de procesos, actividades, funciones y actitudes. La lista es larga: percibir, comprender, contemplar, observar, descubrir, reconocer, visualizar, examinar, leer, mirar...”

dando la clave, como el propio autor apunta, al contenido y la inteligencia visual. También Vilches (1992) se pregunta, ¿qué significa que algo se haga visible? Aumont (1990) ya reflexionaba sobre si hay imágenes es que tenemos ojos y definía percepción visual como la relación del hombre con el mundo que lo rodea. Debray (1992) defendía la idea de que la imagen iba antes que la idea, ejemplificándolo con la muerte en cuanto imagen en un primer momento e idea después. El objetivo de las teorías de la imagen que encontramos en la literatura analizan el proceso de ver y las formas de mirar (De Miguel, 2003), como hicieron los grandes sociólogos visuales Goffman (Canadá), Becker (Estados Unidos) o Bourdieu (Francia) para hacernos ver que la realidad entra por los ojos.

2.3. Diferentes conceptos en el mundo visual

Hoy día resulta importante considerar que vivimos en un mundo mediático donde los medios dominan todo tipo de comunicación y en el que la fotografía y las imágenes aún siguen siendo parte esencial de los mensajes visuales. En política, en deportes, en psicología y en publicidad, las imágenes forman parte esencial de su labor como disciplinas. Sin embargo, aún siguen sin incorporarse

a las investigaciones educativas con la misma fuerza.

Si valoramos el papel de la comunicación visual, descubriremos que la imagen, en su mayor parte, es universal y atemporal, lo que favorece la comunicación ilimitada y su uso en diferentes ámbitos de conocimiento.

Una imagen puede tener un sentido diferente dependiendo del álbum en el que se la ubica: amigos, verano, vacaciones de Navidad, colegio, boda, bautizo, pero en cualquiera de ellos se encarga de cumplir el rol de memoria visual y, por tanto, de representación de múltiples situaciones vividas, como veremos más adelante.

En la actualidad, la importancia de la imagen en todas sus formas, en la fotografía, el vídeo, la pintura y la propia interface de Internet, resulta ya evidente. Si bien no existe mucha bibliografía dedicada a investigaciones sobre retratos visuales de la educación actual, sí que hoy son cada vez más las personas que se dedican al estudio de la iconografía en educación y todo *lo fantástico*³ que este campo engloba.

En este capítulo queremos presentar cómo las fotografías pueden usarse como fuentes para explicar la educación actual en Andalucía basándonos en diferentes escritos, desde los pioneros en el mundo visual como Panofsky (1972), Eco (1976), Villafañe (1985), Dondis (1985), Moles (1991), Zunzunegui (1992), Vilches (1992) o Aumont (1990), hasta escritos de autores más actuales que centran sus teorías en los primeros en su mayor parte, como Pozo (2006),

³ Adjetivo acuñado por Del Pozo y Rabazas (2010) en su artículo: “Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l’arxiu etnogràfic”.

experta en iconografía de la educación, Lacasa (2010), profesora de iconografía de la educación en la universidad de Alcalá, Bericat (2011), pasando por investigadores de renombre internacional en este campo, como Burkey (2007), Ponce de León (2011), Berger (2001), Braster (2010) y Riego (2011), entre otros. A través de sus aportes podremos conocer aquello que me permito volver a denominar *lo fantástico* de las imágenes en investigaciones educativas y que tan fascinada me ha dejado durante este proceso.

Cuando queremos hablar de representaciones visuales o de fotografías como instrumentos que puedan contar historias de la educación, nos damos cuenta del amplio repertorio de conceptos que aparecen en la literatura y que deben ser tenidos en cuenta para una mejor comprensión de este tipo de investigaciones. En este capítulo vamos a explicar aquellos conceptos que más se repiten en las investigaciones y en la literatura consultada, por considerarse relevantes en la disciplina visual.

Algunos autores hablan incluso del *Homo videns* (Sartori, 1998), en referencia al impacto de la imagen sobre la persona (Echavarren, 2010). Del mismo modo, aparece el concepto de *Homo significans* en la obra de Chandler (2001, p. 25), quien define dicho concepto como “*creadores de significados*”, al referirse a la preocupación de los semióticos. Sin olvidar “*la civilización de la imagen*” que nos presentaba Zunzunegui (1992), definiendo de este modo el universo comunicativo contemporáneo.

Pozo y Rabazas (2010) nos presentan a través del artículo, *Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic*, una investigación en la que intentan demostrar el valor de las fotografías para estudiar la cultura escolar y hacer visible lo que sucedía durante el franquismo en el interior del aula.

Pese a que nuestro estudio no se preocupa por saber qué pasaba dentro del aula durante la dictadura, sí quiere describir y mostrar visualmente qué hay dentro de los centros escolares andaluces actualmente, después de diez años de centros TIC. Pozo y Rabazas estudiaron trabajos monográficos que se encontraban en el fondo documental Anselmo Romero Marín⁴, de la Universidad Complutense de Madrid, en los que se incluían imágenes que representaban la actividad docente dentro del aula. Nosotros creamos nuestro propio fondo documental entrando en cada uno de los seis CEIP seleccionados (CEIP san Walabonso de Niebla, CEIP Fernando Feliú de Gerena, CEIP Abencerrajes de Granada, CEIP Antonio Machado de Jaén, CEIP Jerónimo Luis Enciso de Córdoba y CEIP Tartessos de Málaga) y tomando y/o seleccionando fotografías para poder tener un innovador documento visual histórico de la realidad educativa andaluza.

Hemos querido destacar esta investigación porque deseamos empezar realizando un recorrido por los diferentes conceptos encontrados en la literatura e inmersos dentro del panorama visual, que pueden ayudarnos a comprender el poder de las imágenes para contar historias educativas como propósito último de esta investigación. De ella extraemos los dos primeros conceptos a tener en cuenta: *visibilizar* y *visibilidad*.

Visibilizar nos lo describen como hacer visible aquello que no podemos ver a simple vista. Por otro lado, *visibilidad* es mostrar lo que está oculto. En contextos educativos, como bien nos dicen las autoras, hace referencia a

⁴ Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid.

mostrar costumbres, comportamientos, saberes y prácticas dominantes que forman parte de la intimidad del aula.

Visualizar es otro término que Mirzoeff (1998) utiliza cuando afirma que “*no importa tanto el hecho de que consumamos una gran cantidad de imágenes, cuanto el hecho de que se haya impuesto una propensión a visualizar todo tipo de realidad*” (Cit. Bericat, 2011, pp. 2-3). Por otro lado, encontramos afirmaciones complementarias: “*visualizamos los hechos*” (Bericat, 2011, p. 6). También encontramos el término *visualidad* definido por algunos autores como un análisis materialista del arte.

La cultura visual aparece en la mayoría de los documentos revisados como “*elemento clave del mundo social y personal en el que se desenvuelve la vida de los seres humanos*” (Bericat, 2011, p. 115). Por tanto, entendemos que se está desarrollando una cultura en la que todo este tipo de conceptos nos dan pistas para entender el mundo. Para Mitchell (2005, p. 245), “*la cultura visual es lo que hace posible una sociedad de personas con ojos*”.

También encontramos conceptos muy interesantes para poder entender el proceso, pero sobre todo el resultado de nuestra investigación. Siguiendo a Berger (2001), uno de los críticos de la imagen más importantes en Europa, distinguimos los conceptos *ver* y *mirar* diferenciándolos en que el segundo es el acto de libertad, de capacidad de escoger. También nos explica que mirar es percibir y la percepción nos la define como “*la estrategia que tienen las personas para relacionarse con el mundo sensible*” (Echevarren, 2010, p. 1).

Burke (2005), a través de su obra *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*, nos habla de la *invisibilidad de lo visual* haciendo referencia al poco uso o atrevimiento a usar las imágenes como documento histórico. También nos menciona a la generación de “*analfabetos visuales*”

para defender la necesidad de poder entender través de imágenes y sustentándose en la dificultad de escribir cualquier cosa sobre la prehistoria, por ejemplo, sin el testimonio de las pinturas rupestres de Altamira.

Por otro lado, en la literatura de estos términos es inevitable que aparezca la *comunicación* como concepto que ha sufrido un cambio en el mundo de las imágenes, en el que parece que esta ya no necesita únicamente un emisor y un receptor y un canal sino también de un código. Y aquí es donde entra la imagen, que más adelante explicaremos detenidamente, como apoyo al significado de diversos temas. *“El lenguaje como único y principal medio de representación y comunicación a nuestro alcance”* (Kress, 2005, p. 49).

Precisamente de códigos nos habla la *semiótica* de Umberto Eco (1972, p.85) definida por él mismo como *“teoría musical en la que por debajo de la melodía reconocible hay un juego complejo de intervalos y notas, y por debajo de las notas hay haces de formantes”* y que describiremos con más precisión en los apartados siguientes.

La interpretación de esos mensajes se denomina *iconografía*, entendida por Panofsky (1972) como la rama de la Hª del Arte que se ocupa del contenido temático o significado de las obras de arte, en cuanto algo distinto de su forma. Fue Panofsky (1892-1968) quien sentó las bases del método iconográfico ofreciendo una visión intelectual de las obras de arte. Según Burke (2005), los términos iconografía e iconología fueron alcanzados en el mundo de la historia del arte allá por los años veinte y treinta del siglo XX, entendida por algunos como nueva gramática gráfica (Comas, Montilla y Sureda, 2011), una gramática más textual siguiendo la idea de Panofsky. Mucho tiene que ver el concepto acuñado por Vilches (1992) sobre *“coherencia expresiva”*, que permite, según el autor, estudiar qué se está

percibiendo en una imagen. *“El concepto de coherencia expresiva debe ser estudiado en su aspecto icónico, a través del concepto de isotopía visual, que presupone a su vez, la psicología de la percepción”.* (Vilches, 1985, p. 34).

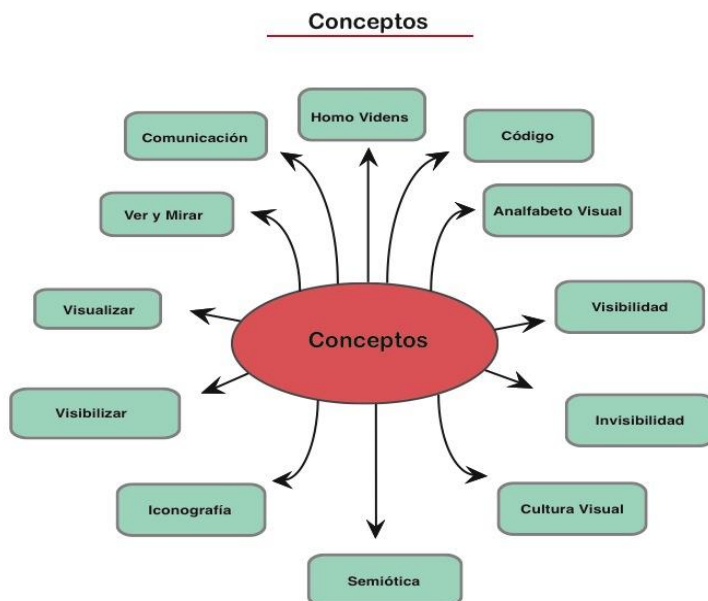


Gráfico 1. Imagen conceptos relacionados

El concepto de “búsqueda visual” para designar el proceso que consiste en encadenar varias fijaciones de la mirada seguidas en una misma escena visual para explorarla con detalle (Aumont 1990, p. 63), concepto muy unido a su discurso de que si hay imágenes, es que tenemos ojos.

Por supuesto, todos estos conceptos forman parte de la labor de comprender las imágenes que definen una determinada realidad, para lo que muchos es llamada sociología visual y que será imprescindible para crear nuestro retrato visual de la educación actual en Andalucía.

2.4. La imagen

2.4.1. Definiciones tradicionales

Cuando hablamos de imagen, hablamos de representación de la realidad, incluso *“cada vez son más importantes las imágenes para analizar las ideas que se tiene de la sociedad, de los roles, de la construcción de los espacios”* (Pinto, 2010, p. 1). En efecto, imagen significa epistemológicamente doble realidad (imagen-retrato). La idea base de Villafañe (1985, p. 30) era que *“toda imagen posee un referente en la realidad independientemente de su grado de iconicidad”* y reduciendo a la misma en dos procesos: percepción y representación. Afirmar que la imagen es un modelo de realidad era el máximo riesgo que estaba dispuesto a correr (Villafañe, 1985, p. 39). La aparición de los medios, así como nuestra falta de formación para entenderlos de una forma crítica, ha provocado la creación de materias encaminadas a satisfacer esta necesidad, llegando a crearse incluso disciplinas de medios y educación que otorgan a la imagen un gran poder e importancia educativa, si bien vamos a evaluar la educación desde la perspectiva visual. *“Pensar la imagen supone según en primer lugar no confundir pensamiento y lenguaje, pues la imagen hace pensar por medios que no son una combinatoria de signos”* (Debray 1992, p.43). Para Debray (1992) una imagen es un signo que presenta la particularidad de que puede y debe ser interpretada, pero no puede ser leída, a lo que Pinto (2010, p.1) diría que *“ver es leer”*.

Moles (1983, p. 24) define la imagen como un soporte de la comunicación visual que materializa un fragmento del entorno óptico (universo perceptivo), susceptible de subsistir a través de la duración y que constituye uno de los componentes principales de los medios masivos de comunicación (fotografía, pintura, ilustraciones, esculturas, cine, televisión).

Otros autores definen el sonido como imagen sonora. Alonso y García Matilla (1990, p. 15) definen la imagen como *"la reproducción parcial de algo, de una realidad que se asemeja a otra..."*. Por otro lado, en la literatura encontramos que la imagen también puede ser caracterizada por su contexto, el lugar donde se desarrolla la acción representada en la imagen (personas, textos, relaciones entre elementos) y sus grados de originalidad, realismo, simbolismo y significado.

2.4.2. Las imágenes y la educación

Desde mediados del siglo XX el pedagogo brasileño Paulo Freire (1985) se refirió a la necesidad de alfabetizar en la lectoescritura desde una visión concientizadora que permitiera leer y escribir el mundo para ayudar a mejorarlo.

En este mismo sentido, Aparici (2009) nos dice que muchos profesionales de la educación y la comunicación han tomado el mensaje de Freire y lo han llevado a una educación en comunicación que enseñe a analizar imágenes, producir con imágenes y aprovechar educativamente la comunicación multimedia, tomando en cuenta la visión pedagógica que Freire nos dejó.

Para Aparici (2009) cualquier mirada a la realidad implica simultáneamente la adopción de un punto de vista que nos permita mirar la realidad, pensar la imagen y ser conscientes de nuestra capacidad para interpretar la realidad y aportar una mirada potencialmente transformadora del mundo.

Por otro lado, Santos (1984) define cinco funciones de la imagen:

- Informativa, cuando ofrece conocimiento de una realidad.
- Recreativa, cuando su presentación divierte y su realización permite la expresión personal.

- Sugestiva, utilizada en el medio publicitario para obtener algo de la persona que va a recibirla (García Matilla, 1988).
- Creativa, cuando su expresión es original y favorece la realización personal.
- Educativa, cuando forma utilizando la imagen de manera sistematizada y especializada.

Para Menegazzo (Cit. en Santos, 1984), la imagen en el aula va a estar estrechamente vinculada al proceso de enseñanza/aprendizaje porque permite:

- Traducir símbolos verbales en visuales.
- Transmitir sentimientos y actitudes.
- Estudiar momentos de un proceso.
- Recoger datos de segundo orden, aquellos que no están a primera vista.
- Simplificar realidades complejas.
- Estudiar el pasado.
- Hacer comparaciones.
- Hacer visible lo alejado e invisible.

Para Rodríguez y Diéguez (1995, Cit. en Aparici y García Matilla, 1987), la imagen en la enseñanza cumple las funciones:

- Motivadora.
- Vicarial o de presentación de realidades que solo pueden visualizarse mediante la imagen.
- Catalizadora o reorganizadora de la realidad para que pueda ser reconstruida individualmente.
- Informativa o de presentación de datos que ofrece por sí misma.

- Redundante o ilustrativa de un contenido expresado a través de otro medio.
- Comprobante, de una idea, proceso u operación.
- Recreativa, que entretiene o divierte.
- Sugestiva o de atracción por sí misma.

Zunzunegui (1992) destaca el carácter de inmediatez de la imagen, su apariencia de reflejo de la realidad y de duplicación de la misma .

La imagen es utilizada en la mayoría de los casos como un medio para o un vehículo de. Pero podemos pensar que podría servir para otra cosa. Los medios de comunicación pueden servir como instrumento de pensamiento y reflexión en sí mismos. Esta es una actividad que los educadores, en general, obsesionados por los problemas de contenido, no han tenido en cuenta hasta hoy (Aparici y García, 1987).

Paradójicamente, dicen los autores que lo que caracteriza habitualmente la mayor parte de los documentos audiovisuales pedagógicos es la ausencia de un tratamiento icónico.

2.4.3. La imagen desde las investigaciones

Sin duda, si trabajamos para describir la educación actual en Andalucía después de diez años de centros TIC a través de un retrato visual, la imagen, la fotografía o el retrato son conceptos clave a los que tenemos la obligación de dedicar unas páginas para mostrar de forma detallada cada una de las definiciones que nos ofrece la literatura consultada, sin olvidar que Mitchell (1996) recuerda que el conocimiento para la cultura occidental empieza por la mirada, pues la palabra idea proviene del griego *idea*.

Baudrillard (1988, p. 29) afirma sobre las imágenes: *“if they fascinate us it is not because they are sites of the production of meaning and representation, it is on the contrary because there are sites of disappearance of meaning and representation, sites in which we are caught quite apart from any judgement of reality”*.⁵

Bericat (2011) afirma que la mayoría de los sociólogos no consideran que las imágenes, al igual que las palabras o los números, constituyan un modo de representación del mundo capaz de ser incorporado a los procesos mediante los que la ciencia produce conocimiento. Por ello, *“debemos comenzar a reflexionar sobre cada uno de estos tres modos de representación del mundo: el matemático, el lingüístico y el icónico”* (Bericat, 2011, p. 116).

Por tanto, nos encontramos con un primer concepto de la imagen como forma de recoger información sobre la realidad social (Bericat, 2010). Burke (2005) también considera la imagen como documento histórico, es más, afirma que cualquier imagen puede ser testimonio histórico.

Riego (2010, p. 23) reflexiona sobre el papel cultural de las imágenes y las define de la misma forma que otros autores, como fuentes de investigación. Del mismo modo, nos anticipa una de las ideas que desarrolla en su trabajo *Looking at History and Learning to Experiment with New Methods*.

“Las imágenes, también las fotografías, pueden verse como textos, pero como textos iconográficos que según quien los enuncie, de alguna u otra disciplina,

⁵ Si ellas nos fascinan, no es porque sean *síntos* de producción de significados y representación, por el contrario, hay *síntos* vacíos de significado y representación, *síntos* en los que estamos atrapados al margen de cualquier juicio de realidad.

*poseen diferentes características, comunican de otra manera que los textos caligráficos o los textos tipográficos que forman parte de nuestra experiencia académica tradicional”.*⁶

Dicha afirmación parte de Eco (1976) en su tratado de Semiótica General, discurso al que se unen diferentes autores desde diversos puntos de vista, como es el caso de Vilches (1992) cuando se pregunta si existe una imagen que se lee como texto. Bajo esta perspectiva unificada de texto, *“las novelas, los programas de televisión, las informaciones periodísticas, las fotos, las pinturas, pueden ser estudiados como texto”* (Lotman, 1979; Calabrese, 1980. Cit. En Vilches 1992, pp.32). Zunzunegui (1992, p. 11) también opta *“por privilegiar una aproximación a la imagen como texto”*. *“La palabra escrita y la imagen cuentan con una estructura que difiere una de la otra, pero cada una tiene la misma importancia en el discurso social, ninguna debe subordinarse a otra. Las dos tienen que transmitir o comunicar un mensaje...”*(Ortega, 2009, p. 2). Al mismo tiempo nos dice que aunque la imagen y el texto son lenguajes diferentes, sería arriesgado decir que una imagen vale por ella misma. También Mitchell (2005, p. 23) colabora en este debate imagen-texto aportando la siguiente reflexión:

“La escritura se encuentra, no causalmente en ese punto de unión entre el lenguaje y la visión cuyo epítome sería la figura de jeroglífico, la palabra pintada o el lenguaje visible del habla gestual que precede a la expresión vocal”.

⁶ Traducción de: Les imatges, també les fotogràfiques, es poden veure com a textos, però aquestes (Riego, 2010, p. 19).

El texto, como lugar de una producción e interpretación comunicativa es una *“máquina semántico-pragmática que pide ser actualizada en un proceso interpretativo, cuyas reglas de generación coinciden con las propias reglas de interpretación”* (Eco, 1979, Cit. en Viches 1992, p. 32).

Las imágenes en el mundo de la educación aparecen en la mayoría de los escritos como herramientas ambiguas en cuanto a la recogida de datos y posterior información. Sin embargo, cada vez son más numerosas las investigaciones que intentan demostrar su valor como documentos históricos, como veremos a lo largo de esta tesis: investigaciones y estudios que defienden la idea de que *“el mundo puede ser conocido mediante la figura lógica que incorpora una visualización fotográfica, al igual que puede ser conocido mediante la figura lógica que pueda incorporar una narración lingüística o una formulación matemática”* (Bericat, 2010, p. 123).

En el mismo sentido, Pozo (2010) nos dice que las imágenes hacen visible aquello que sucede en el interior de una clase; por lo tanto, podríamos decir que las fotografías nos enseñan el mundo, es este caso, el mundo educativo. Continúa con la idea de que las imágenes no solo nos muestran objetos sino también silencios y ausencias y materiales que permanecen ocultos, como comprobó en su investigación sobre imágenes fotográficas durante el franquismo. La misma autora nos habla de la imagen progresista y de la imagen de la innovación, conceptos que profundizaremos en el siguiente capítulo dedicado a las imágenes de la educación y la innovación. Meo y Dabenigno (2011) añaden que las imágenes evocan reacciones emotivas, sentimientos y memorias que difícilmente pueden ser generados en una entrevista tradicional (Harper, 2002, Banks 2001, Cit. en Meo y Dabenigno, 2011).

Otra de las definiciones más poderosas de la literatura es la idea de la imagen como “lenguaje”, frente a lo que Echavarren (2010) nos recuerda la necesidad de un código no escrito que nos permita leer y explicar dicha imagen.

Desde el punto de vista de la iconografía, las imágenes tienen por objeto comunicar y la interpretación de sus mensajes es lo que les da sentido. Por tanto, las imágenes no solo están para ser miradas, sino también para ser leídas. Barthes (1982) nos recuerda que él leía textos, imágenes, ciudades, rostros, escenas, etc.

2.4.4. Un poco de semiótica: las imágenes como signos

Siguiendo a Zunzunegui (1992), la percepción se ocupa de cómo captamos el mundo exterior y la semiótica se ocupa del mundo de la significación.

“Mi hija, que tiene nueve años, desde hace tiempo le gusta implicarme en un pequeño juego. Se vuelve hacia a mí diciéndome algo como: “papá, ¿qrustupusti?”, y a mi mirada un poco perdida, me viene una complaciente lengua. Uno de los aspectos divertidos de este juego es que la niña me quita por un momento y enseguida me sustituye alguna cosa. Se trata, podemos decir, del sentido o de aquella particular propiedad o cualidad que hace a la situación que estamos viviendo y cuanto la haga explicable y capaz de ser afrontada de parte de los dos”.

Así comienza el profesor Ruggero (2012, p. 1) su aporte sobre semiótica contemporánea en la Universidad del Sacro Cuore (Milán), para explicarnos que esta es la disciplina que estudia las condiciones que hacen posible la producción, la aparición, la transformación y la transmisión del sentido: el conjunto de tales fenómenos se llama también significación. Podríamos recordar aquí la definición de *Homo significans* de Chandler (2001), anteriormente citada.

Según Saussure (1970, Cit. en Eco, 1978, p. 60), *“la lengua es un sistema de signos que expresan ideas y por esa razón es comparable con la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares, etc. Simplemente es el más importante de dichos sistemas. Así pues, podemos concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el marco de la vida social. Podría formar parte de la psicología social o psicología general pero nosotros vamos a llamarla semiología”*.

Por otro lado, Peirce (1931-1935) nos ofrece una definición por todos considerada *“indudablemente más amplia”* (1931-1935, Cit Eco, 1976, p. 45): *“Por semiosis entiendo una acción, una influencia que sea o suponga una cooperación de tres sujetos, como por ejemplo, un signo, su objeto y su intérprete”*.

También la semiótica define la imagen desde otro punto de vista, desde la noción de signo. En dicha disciplina, como nos recuerda Chandler (2001, p. 25), *“los signos son unidades significativas que toman forma de palabra, imagen, sonido, gestos u objetos. Tales cosas se convierten en signos cuando le ponemos significado”*. Para Saussure todo signo está compuesto de un significante y un significado, entendidos por la forma material que tiene el signo, el primero, y el concepto que este representa, el segundo (representación mental).

La relación entre significante y significado nos la muestra Saussure en el siguiente gráfico:

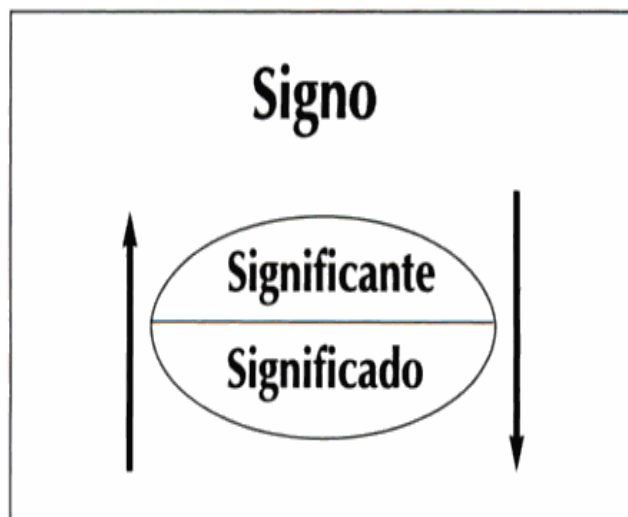


Ilustración 5. Signo, significante y significado

Chandler, Logan y Rodrigo. *Semiótica para principiantes* (2001, p. 26). Inspirado en el trabajo de Saussure, Curso de Lingüística General.

Chandler (2001) nos explica la diferencia entre signo, significante y significado de la siguiente forma:

- **Signo:** palabra escrita árbol.
- **Significante:** las letras á-r-b-o-l.
- **Significado:** la categoría árbol.

También podemos centrarnos en el gráfico de Bounie (2006) para entender de forma visual las tres partes que constituyen un signo: significación, significante y referente, o según la tríada de Peirce (1931-1935) : el intérprete, su objeto y su representación.

- **Intérprete:** aquello que se produce en la mente de quien observa el signo.

-Representación: el signo en sí.

-Objeto: la cosa a la que el signo se refiere. El signo toma vida dentro del proceso semiótico.

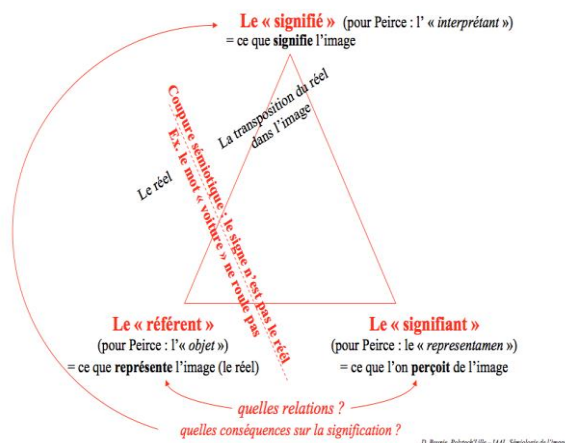


Ilustración 6. Signo, significación y signifiante. (Bounie, 2006)

Otra tríada, más comentada para algunos que la de Peirce (Nöth, 1990), presenta el signo compuesto por: el signo-vehículo que representa la forma del signo; el sentido, como sentido que da el signo; y el referente, que es lo que representa el signo. No existe una relación observable entre el signo-vehículo y el referente.



Ilustración 7. Tríada de Nöth (1990, p. 89)

Si seguimos el primer triángulo y lo aplicamos a una de nuestras fotos con el fin de comprenderla mejor, obtendríamos algo así:

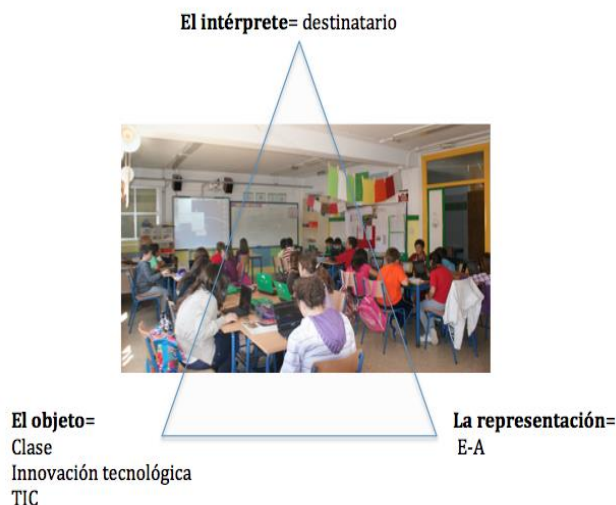


Ilustración 8. Intérprete, objeto y representación Elaboración propia

Atendiendo a esta descripción tripartita de la semiótica del signo de Peirce podemos comprobar que existe connotación, que a simple vista no se aprecia, pero que teniéndola en cuenta podemos comprender mucho mejor toda la información que los signos nos ofrecen, sobre todo ante una realidad que va a ser explicada a través de ellos. En nuestro caso, y basándonos en la teoría de Peirce, nuestra foto estaría dividida en tres signos que nos ayudarían a comprenderla mejor:

- *Intérprete*: sería el destinatario de la misma, quien o quienes interpretan las fotografías.
- *Objeto*: la realidad que se va a interpretar. En nuestro caso el aula, la innovación tecnológica y la educación TIC.
- *Representación*: correspondería al proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde este punto de vista podemos afirmar que no solo los signos textuales son válidos y poderosos. Nos unimos a la teoría de Umberto Eco (1976, p. 263) cuando afirma *“El lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce; pero, a pesar de ello, existen otros artificios capaces de abarcar porciones del espacio semántico general que la lengua hablada no siempre consigue tocar”*. Chandler (2001, p. 37) añade: *“Los signos pueden significar infinitas sutilezas más allá de las palabras”*.

Bericat (2010, p. 116) nos ofrece otra visión de las imágenes acercándose a la semiótica. Nos dice que *“las imágenes pueden incorporarse a la investigación como índices o iconos”*. Teniendo en cuenta la doble naturaleza de la imagen de *índex* y de icono que nos presenta Bericat y centrándonos en la clasificación de los tres tipos de signos de Peirce (1931, p. 58) o “modos de relación”, como lo plantea Hawkes (1977), encontramos:

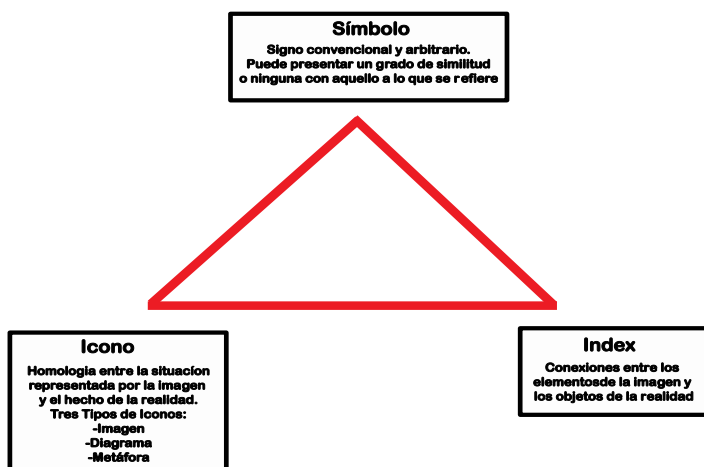


Ilustración 9. Tipos de signos. Elaboración siguiendo a Peirce

Chandler (2001) resalta que no solo porque un signo se asemeje a lo que representa ello lo hace icónico. Señala que para Peirce la fotografía era un signo *índex* y no un icono.

Para Peirce (citado en Eco, 1976, p. 32) la semiosis es *“una acción, una influencia que presupone cooperación entre signo, su objeto y su interpretante”* (no necesariamente humanos, sino tres entidades semióticas abstractas). Del mismo modo, un signo es algo que está en lugar de otra cosa para alguien en ciertos aspectos o capacidades. No necesita como condición que el signo se emita intencionalmente.

Morris (1978) nos dice, quizás de forma más clara, que algo es un signo solo porque el intérprete lo interpreta como signo de algo. Una señal puede ser un estímulo que no signifique nada, pero que provoque algo. Cuando se la usa como el antecedente reconocido de un consecuente previsto, en ese caso, se la admite como signo.

Para Peirce un signo es toda cosa que determina alguna otra (es lo que Eco llama *significante* o *expresión*). También Eco nos muestra una definición de comunicación que debemos tener en cuenta en este trabajo, ya que lo que intentamos a través de nuestro retrato visual no es más que comunicar y dar a conocer la realidad educativa actual a través de imágenes.

El proceso de comunicación es bien conocido por todos. Para que se produzca necesitamos un emisor o fuente (dependiendo de los autores) que envíe un mensaje a través de un transmisor a lo largo de un canal hasta un destinatario o punto de destino. Pues bien, según Eco (1976), cuando el destinatario es un ser humano que produce una respuesta interactiva, entonces se produce comunicación. En el resto de los casos estamos ante un paso de información.

Por tanto, podemos considerar la imagen como icono dentro del planteamiento semiótico para poder aprender a leer signos de la historia de la educación. Para Eco (1976), los signos constituyen la función semiótica en sí, que se desarrolla a través de lo que él denomina *teoría de los códigos*.

Si tomamos como ejemplo una de las 120 fotos que forman parte de esta investigación, podríamos brevemente identificar su valor como icono e *índex* para ir entendiendo de forma más clara la intención de este primer capítulo en el que intentamos aclarar conceptos clave.



Ilustración 10. CEIP Antonio machado. Baeza, Jaén, 2012

- *Icono*: la fotografía como imagen de la educación actual.
- *Índex*: Las pancartas como indicador de innovación educativa, bilingüismo.

A modo de ejemplo, Bounie (2006) nos presenta tres imágenes, una por categoría para que podamos comprender de forma visual la clasificación de Peirce:



Ilustración 11. Icono, índice y símbolo

El significado de una imagen se manifiesta a través de la expresión icónica, (Vilches, 1992, p. 16).

Contrario a la visión tripartita de los signos en cuanto a símbolo, *índice* e icono, Umberto Eco nos presenta su teoría de signos dividida en síntomas (*tokens*) y géneros (*types*). En un escrito los síntomas serían la cantidad de palabras empleadas y los géneros la diversidad de palabras no repetidas.

Thwaites et ál. (1998, p. 18) nos presentan una serie de funciones de los signos, que consideramos oportunas para tener en cuenta en este trabajo. Las divide en:

- Las funciones de la significación.
- Las funciones de dirección.
- Las funciones contextuales.

También encontramos teorías más actuales que nos dicen:

“Después de pasar por un período en el que la fotografía era un icono (copia), un símbolo (con interpretación semántica) o un índice de la realidad expuesto a las sensaciones que el propio actor quería transmitir y dejar que el espectador

sintiera, aceptando que cada mirada podría dar una realidad diferente, se llega a un período en el que las fotografías ejercen ese don enigmático de la reproductibilidad modal inmersa en una pluralidad de miradas y de interpretaciones. Se suman las diferentes características históricas de las fotografías (reproducibles, copias de lo real, miradas personales del autor, lecturas culturalizadas) y estas desembocan en un mar de conectividad donde viajan, son expuestas y se reproducen como nunca antes había sucedido gracias, en gran medida, a la proliferación de nuevos medios tecnológicos y de comunicación” (Renobell, 2005, p. 1), volviendo al concepto de hipervisualidad de Buxó (1999), con el que introducíamos esta investigación.

Por otro lado, Kress y Van Leeuwen (1996, p. 40-41) afirman que *“todo sistema semiótico tiene tres metas”*:

- La meta función ideacional: para representar en un sentido referencial a los aspectos del mundo de las experiencias fuera de su sistema particular de signos.
- La meta función interpersonal: para proyectar las relaciones entre el productor de un signo y el receptor de ese signo.
- La meta función textual: para formar textos, es decir, conjuntos de signos que son coherentes tanto internamente como dentro del contexto en que y para el cual fueron producidos.

Gervereau (2001) nos presenta la siguiente tipología de imágenes que puede ser interesante tener en cuenta para proseguir de forma lineal en las siguientes páginas:

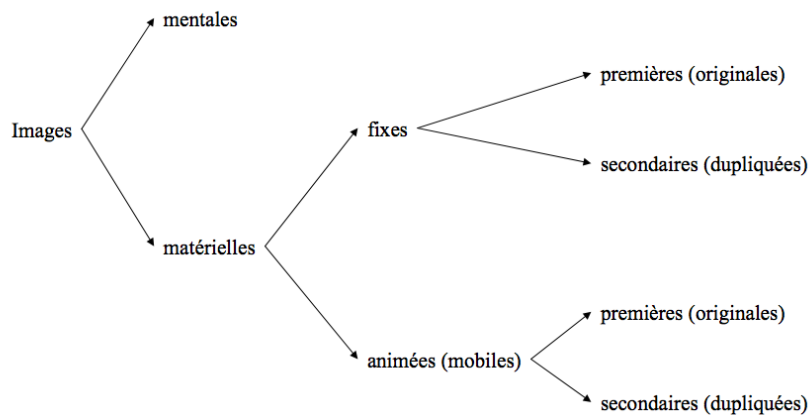


Tabla 1. Tipos de imágenes

Extraído de http://bounie.polytech-lille.net/multimedia/semiologie_vp.pdf (24/11/2012)

2.5. La imagen fotográfica

El Diccionario de la Real Academia Española (2012) dice que la fotografía es *“el arte de fijar y reproducir por medio de reacciones químicas, en superficies convenientemente preparadas, las imágenes recogidas en el fondo de una cámara oscura”* y define imagen como *“figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa”*. Lo cierto es que por medio de la fotografía algo o alguien situado en un momento dado ante el objetivo de una cámara pasa a ser registrado en un soporte que permitirá su difusión, colección o exhibición.

La fotografía como imagen por excelencia de nuestra cultura tiene implicaciones en tres niveles (Echavarren, 2010, p. 6-7):

- *Sociológico y antropológico*: por su carácter de rito social.
- *Psicológico*: definiendo una foto como defensa contra la ansiedad.
- *Instrumento de poder*: su poder propagandístico, por ejemplo.

Braster (2010, p. 126) dice: *“Any work of art reflect the personality of its creator. The photographic plate does not interpret. Its records. Its precision and fidelity cannot be questioned”*. (Toda obra de arte refleja la personalidad de su creador. La placa fotográfica no interpreta, por lo que su precisión y fidelidad no pueden ser cuestionadas).

De Miguel y Ponce (1998), desde su apreciación de que fotografía y sociología son dos disciplinas hermanas, francesas y relacionadas desde su inicio, nos presentan varias definiciones de fotografía.

En primer lugar nos dicen que la fotografía preserva un fragmento del pasado, una imagen de algo que no volverá a repetirse y que incluso puede haber desaparecido. También destacan el poder de la fotografía para ver el mundo a través de imágenes y la capacidad de poder volverlo a ver, lo que Echevarren describiría como *“el poder sobre el tiempo y el espacio de las fotografías”* (Echevarren, 2010, p. 7). También *“deja tiempo para pensar”*, Echevarren (2010, p. 2). Para Burke (2005, p. 26) sería el *“efecto realidad”*.

Al igual que toda imagen, la fotografía también aparece bajo el concepto de nuevas fuentes de investigación. Fontcuberta (1997, p. 15) afirma que *“toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera”*. No hay que olvidar el *“certificado de presencia”* que nos presenta Barthes (Cit. en Zunzunegui, 1992, pp.132) que extiende a la imagen fotográfica el hecho de que su referente deje de ser algo facultativamente real para convertirse en algo necesariamente real.

Para Vilches (1992, p. 96). la fotografía es un trazo visible reproducido por un proceso mecánico y psicoquímico de un universo preexistente, pero no adquiere significación por el juego dialéctico entre un productor y un observador. Fotografía y realidad parece ser una pareja indisoluble no solo en

la historia de la reproducción icónica (Vilches, 1992, p.14). El autor continúa exponiendo que *“fotografiar es un hacer –ver de un autor”* y *“leer es un ver-hacer del lector de la fotografía”*.

Rodríguez de las Heras (2010, p. 42) define la fotografía como *“un fragmento de tiempo (instante) y como un fragmento de espacio (mirada)”*. También encontramos que la fotografía es una cita, una representación, una apariencia de la realidad (Berger, 2001).

Encontramos la fotografía definida como *“técnica de investigación social”*. Echevarren (2010, p. 3), desde este punto de vista, nos explica cómo la imagen va pasando de la Antropología a las ciencias sociales. Vemos, por tanto, un avance de las ciencias sociales, que dejan de ser puramente de letras para utilizar la imagen como técnica de investigación social. Riego (2010) se une a esta definición considerando a las imágenes fotográficas como una fuente más de análisis histórico.

También Echevarren (2010), desde el punto de vista de la sociología visual, nos describe la imagen como una técnica de investigación social, una forma de interpretación del mundo.

Podemos destacar algunas de las teorías sociológicas de la fotografía que estos dos autores nos proponen: la primera nos explica la falta de creencia en la fotografía por su carácter dudoso, desinformante o incluso de fantasía en algunas situaciones. Nos ejemplifican a *Le Monde* o *The New York Review of Books* como publicaciones serias que carecen de fotografías y la sustituyen por plumilla. Del mismo modo, son pocos los trabajos académicos que incluyen imágenes y texto al mismo nivel de igualdad De Miguel y Ponce (1998).

Por otro lado, no olvidan que las fotografías pueden ser herramientas útiles para conocer diversas situaciones como la pobreza, el hambre, la violencia, etc. Hacen hincapié en el poder que tienen para explicar males sociales, así como para describir comunidades, familias o incluso provocar la acción social. *“La fotografía contribuye al conocimiento y también a la construcción de la realidad”* (Echevarren, 2010, p. 4). Las fotos explican, hacen sentir algo y ordenan el conocimiento. En palabras de Echevarren (2010, p. 11): *“Una imagen se siente. Es después que se intenta racionalizar la sensación”*. Suponen una forma peculiar de conocer la realidad pero también de crearla.

Son muchos los sociólogos que escriben sobre fotografía. Recordemos a Goffman (1976)⁷, Howard Becker (1986), John Berger (1972), Roland Barthes (1982), así como otros más actuales, como De Miguel y Ponce (1998) o Pozo (2011).

Es interesante también la distinción que nos presentan sobre las fotografías. En la clasificación de De Miguel y Ponce (1998), las fotografías pueden ser: fotos-ventana, fotos espejo y fotos regla. Entendiendo por las primeras aquellas que representan una ventana abierta a la realidad. Los espejos representan los sentimientos del propio fotógrafo ante una determinada realidad. Las reglas, sin embargo, dictan comportamientos, modas, típicas de anuncios publicitarios. *“Cualquier investigador/a social debe aprender a distinguir tres tipos distintos de fotos: fotos-ventana, fotos-espejo y fotos-regla”* (De Miguel y Ponce, 1998, p. 88), explicándolas de la siguiente manera (De Miguel y Ponce, 1998, p. 89-90):

⁷ Los roles femeninos aprendidos a través de las fotos (1976).

- *La ventana*: representa una foto que reproduce exactamente la realidad: *“al abrir una ventana se ve el exterior”*.
- *Los espejos*: reflejan los sentimientos del propio fotógrafo, representan una estrategia de expresión.
- *Fotos regla*: no solo son fotos que tienen significado, sino que además producen significado. Dicen cómo otra persona debe actuar, señalan lo que es bueno o malo, dictan modas.

En el apartado de análisis de nuestras fotografías volveremos a esta clasificación para conocer qué tipos hemos usado en nuestra investigación.

Echavarren (2010, p. 8)) aporta a la fotografía la característica de juzgar y expropiar, algo que quizás intentamos evitar en investigaciones sociales. *“Ser imagen fotografiada es ser juzgado y expropiado”* .

Berger (2011, p. 55) nos dice que *“las fotografías son quizás el más misterioso de todos los objetos que constituyen y densifican el medio ambiente que consideramos moderno. En realidad, son experiencia capturada y la cámara es el arma ideal de la conciencia en su afán adquisitivo”*.

Las conclusiones extraídas del trabajo de investigación de Aguiló, Mulet y Pinya (2010) posicionan a la fotografía como descripción del grupo de escuela, en su mayor parte.

La fotografía rompería con la continuidad de lo real. Esa discontinuidad contenida en la imagen fotográfica es el origen de su ambigüedad. Tal ambigüedad disminuiría si lo narrado en las imágenes surge del imaginario cercano a quienes intentan interpretarlas.

2.6. El retrato

El retrato ha sido considerado en muchos casos como la representación exacta de su modelo. Sin embargo, Burke (2005) nos advierte de no caer en esa tentación, ya que suele estar cargado de simbolismo por los accesorios, gestos o formas de posar de quienes retrata. Por lo tanto, el retrato también es considerado como *“forma simbólica”* (Burke, 2005, p. 30).

También se critica en la literatura la representación de la mejor parte del protagonista en sus retratos. Encontramos diferentes ejemplos como el *“Retrato de Federico de Montefeltro, duque de Urbino, que había perdido un ojo en un torneo; sería representado siempre de perfil”* (Burke, 2005, p. 31).

El término “retrato” la RAE lo define en su segunda y tercera acepción como:

“2. m. Descripción de la figura o carácter, o sea, de las cualidades físicas o morales de una persona. 3. m. Aquello que se asemeja mucho a una persona o cosa”. Si trasladamos esta definición a la educación, podríamos definir el término “retrato visual” como la descripción de las cualidades físicas o morales de la educación, o aquello que se asemeja a la educación.

Partiendo de esta definición podemos explicar que a través de esta investigación nos proponemos crear una descripción visual de la educación andaluza después de diez años de centros TIC.

Hemos elegido el término “retrato” porque ha gozado de mucha importancia en la historia y porque pone en evidencia las características de la persona y su contexto.

Entre los tipos de retratos encontrados en la literatura, nuestro trabajo podría equipararse al retrato documental, que aunque hace referencia a una persona en su definición original, se refiere exactamente lo que queremos transmitir en

este trabajo: el contexto de la escuela, sus características y su realidad, donde la imagen se convierte en el alfabeto de nuestra historia.

2.7. Las imágenes en investigación educativa

La educación contemporánea se desarrolla en los planos sobrepuestos del conocimiento intelectual y el goce estético, de la inteligencia racional y de la inteligencia emocional. La información visual y las artes visuales le han ganado terreno al texto escrito que requiere del principio de la sucesión y la linealidad en el tiempo y en el espacio (Orozco, 2002).

Siguiendo a Orozco recordamos que en educación no podemos prescindir de las expresiones discursivas y la presencia de la fotografía para el conocimiento y construcción de las identidades y valores culturales como rúbrica importante para el estudio de la historia y de la cultura.

La fotografía, como herramienta metodológica, permite trabajar en colaboración con los informantes, en un proceso de construcción y deconstrucción de significados y una búsqueda conjunta de maneras de representación (González, 2008). A lo que se añade que los informantes intentan crear o construir conclusiones colaborativamente.

Siendo conscientes de que a través de nuestra investigación pretendemos usar la fotografía como soporte para dar a conocer la educación actual en la comunidad de Andalucía, nos apoyamos en la siguiente afirmación: *“Los datos visuales se han convertido en un enfoque destacado en la investigación cualitativa en general, después de haberse usado durante algún tiempo en áreas como la antropología visual”* (Banks, 2008, p. 17). Por tanto, consideramos que la fotografía puede ser un buen medio visual de investigación para conseguir nuestro objetivo.

Banks (2008) nos explica que en áreas de estudio diferentes a la del diseño, a la fotografía se le concede el carácter de componente metódico de la investigación. Esto significa, como explica el autor, que se procede metodológicamente mediante la creación de representaciones visuales (estudiar sociedades por medio de la producción de imágenes). Así, su uso ha generado resultados satisfactorios para la investigación. Del mismo modo, nos proponemos estudiar la sociedad educativa andaluza por medio de imágenes para generar un retrato visual que nos describa la educación actual.

Banks (2008, p. 26) nos recuerda que *“tenemos que tener en cuenta que la construcción de un proyecto que implique métodos visuales no es diferente de la preparación y puesta en marcha de cualquier proyecto de investigación, aunque obviamente será necesario prestar una atención y justificación particulares a los detalles de cualquier método visual que se utilice”*.

La idea esencial es usar la fotografía como estrategia para el conocimiento de la realidad, que puede aportarnos una visión verdadera de la educación actual andaluza y nos permitiría obtener datos a través de ella. Por tanto, los resultados también se presentarán de forma visual. Debemos usar las fotografías para generar comentarios y debates sobre la realidad educativa actual en Andalucía.

Esta investigación puede formar parte de estudios cualitativos que intentan superar la afirmación de la antropóloga Margaret Mead (1901-1978), quien afirma que las ciencias sociales son “disciplinas de palabras”. Debemos comenzar a darnos cuenta de que las ciencias sociales son más que disciplinas de palabras, son disciplinas en las que la imagen tiene mucho que aportar.

Tal como expresan Collier y Collier (1986, p. 9), *“las fotografías pueden ser puentes de comunicación entre extraños que devienen caminos hacia lo*

desconocido, los contextos extraños y los sujetos. Pueden funcionar como puntos de partida y referencia sobre lo familiar o lo desconocido". Es decir, usemos las fotografías como puente entre la educación actual y los centros TIC y comenzaremos a sacar conclusiones de nuestra situación educativa actual.

2.8. Imágenes de nuestra investigación

Son muchos los tipos de imágenes que podemos encontrar, dependiendo de la disciplina que se tenga en cuenta. Por nuestra parte, desde la óptica educativa podemos dividir los tipos de imágenes así:

- *El contexto:* las aulas, biblioteca, pasillo...

Hace referencia al lugar donde se desarrolla la acción representada en la imagen. Alonso y García Matilla (1990) se refieren al código escenográfico, al contexto como centro de la fotografía. En nuestro caso sería una de las partes del centro educativo: aula, patio, pasillo, sala de profesores.

- *Las personas*

Las personas que forman parte de las imágenes. También los sentimientos, acuerdos, estados de ánimo pueden reflejarse a través de ellas. Las personas y sus características más destacadas nos ayudan a entender mejor el contexto de la imagen.

En nuestro caso, los profesores, así como los alumnos, serán quienes representen este apartado de las imágenes recopiladas en la investigación. Si atendemos a sus características físicas o faciales, así como a su propia vestimenta, seguro que podemos añadir más información sobre el contexto educativo andaluz actual.

- *Los textos*

El texto, en papel o digital puede ser parte de la representación de la realidad que estamos investigando, puede formar parte del contexto analizado o ser el contexto en sí mismo.

En el ámbito educativo la unión de texto e imagen es casi obligatoria, y en la actualidad predominan los textos dinámicos, algo que los medios y la hipertextualidad están consiguiendo a pasos agigantados.

Las características del texto educativo que predomine en cada centro pueden darnos pistas sobre la realidad que estamos analizando. En el caso de los centros sabremos si usan textos más tradicionales o más innovadores.

2.9. Algunos trabajos sobre el tema

No son muy numerosas las investigaciones con soporte gráfico fuera del ámbito artístico. Sin embargo, sí que podemos presentar algunas publicaciones encontradas que desde el punto de vista metodológico se aproximan a nuestra investigación: Pérez (2010); Mena (2012); Pinheiro, Pamplona, Freitas y de Mello (2011); y González (2008).

Campos (2009) nos presenta una investigación titulada *Iconografía de la idea de España en los manuales escolares durante la transición a la democracia* (1976-1983). A través de dicho trabajo analiza la iconografía de la idea de nación en nuestro país durante la transición. Su objetivo era acercarse de forma visual al periodo de la transición. Herrea y Rubiano (2010) usan las imágenes (fotografías e ilustraciones) para analizar los discursos sobre la infancia en Colombia en la primera mitad del siglo XX. Analizan cómo cien años después de la independencia aparecen discursos entre infancias ricas y pobres. Las fuentes iconográficas son tenidas en cuenta, según sus autores, por ofrecer la posibilidad de asomarse a las imágenes que de la infancia se recogen en aquel momento y las analizan a través de fotografías que cuentan historias.

Algo bastante interesante de esta investigación es aquello que manifiestan sus autores cuando explican los instrumentos usados para la recogida de datos:

“[...] la acumulación de noticias y referencias sobre un mismo tema a lo largo de un tramo de tiempo suficiente, sí permite identificar el valor que la publicación le dio a determinados temas y formas de ver la realidad. La fotografía periodística tiene un valor similar, en tanto que una sola fotografía no puede tener el valor de una verdad completa, pero una tendencia temática dentro de una publicación particular sí conduce a lecturas bastantes certeras” (Herrera y Rubiano, 2010, p. 647).

Hemos querido resaltar esta parte porque nosotros partimos de la misma base. Pretendemos, a través de un retrato visual compuesto por 120 fotografías, ofrecer lecturas certeras sobre la educación actual de Andalucía.

Borges y Borges (2009), a través de su trabajo *A educação escolar integracionista e a representação fotográfica*, analizan las políticas educativas integradoras y organizadas por el estado Novo de Gertúlio Vargas junto a los pueblos indígenas de Brasil y su relación con las imágenes fotográficas producidas por el SPI⁸.

Acercándonos un poco más a la etnografía visual encontramos la investigación de González (2008), quien intenta, a través de la fotografía como metodología comunicativa, que los chicos expulsados de distintos centros educativos y residentes en la Unidad de Escolarización Compartida de Tarragona puedan fotografiar los momentos o lugares más significativos en sus vida. Aunque el

⁸ Servicio de protección al indio y localización de trabajadores nacionales.

objetivo es de expresión y comunicación para presentar una realidad vista desde los ojos de estos chicos, la metodología de entrevistar en torno a las imágenes tiene mucho en común con nuestra investigación.

Quizás el estudio más cercano a la nuestra sea la tesis de Mena (2012), de la Universidad de Granada, quien a través de las fotografías intenta visualizar la educación. En este trabajo se comentan visualmente algunos de los principales temas educativos en torno a los cuales trabaja la fotografía artística. *“Los artistas se han interesado de forma persistente en la educación; sus imágenes trascienden el valor documental ofreciendo una serie de aspectos significativos para la definición del concepto visual de la educación. Sus intuiciones y pensamientos visuales desvelan aspectos que solo existen visualmente, o que con otro tipo de estrategias pueden pasar desapercibidos, o considerados como irrelevantes”* (Mena, 2012, p. 1).

Afirmamos, de acuerdo con Mena (2012, p. 4), *“que las imágenes fotográficas enseñan el mundo de forma visual, trascendiendo la literalidad referencial del objeto representado y convirtiendo el objeto visible en objeto visual”* (Berger, 2008; Dewey, 2008; Eisner, 2004; Roldán 2010; Sontag, 1996).

“Los artistas se han interesado por la educación desde principios del siglo XX planteando multitud de cuestiones educativas desde una perspectiva visual”. “Desde los trabajos fotográficos de autores como Hine (1908-1916), Evans (1941), Doisneau (1956), Bourke (1937-1956), Alant (1956), McCombe (1969), Tahi (1989-2004), Nixon (1998) o los más recientes de Manresa (2003), Sawada (2004), Germain (2004), Medina (2010), Pérez (2010) o Rajotte (2010) entre otros, se ha generado un amplio archivo fotográfico sobre la educación y un amplísimo repertorio de acciones, modelos y estrategias de análisis visual de la realidad escolar y educativa” (Mena, 2012, p. 5).

Martín (2008) titula a su ensayo *Palabras-fotos*. Se trata de un ensayo visual sobre imágenes y educación a partir de fotografías realizadas por niños y niñas de 3º de Educación Infantil y comenta visualmente la educación.

Cada uno de estos trabajos se desvela como un estudio visual concreto en el que la educación es planteada únicamente en términos visuales. En nuestro trabajo no son los artistas los que enfocan las cámaras, son los educadores preocupados por la educación los protagonistas de cada imagen elegida quienes tienen la posibilidad de conocer cómo está la educación por dentro a través de fotos reales comentadas por ellos mismos, como si de un autorretrato se tratara.

CAPÍTULO 3: INNOVACIÓN, TIC y EDUCACIÓN: IMAGEN TEXTUAL DE LA EDUCACIÓN

“Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y forma de actuación en relación con las necesidades del entorno”.

(Gairín, 2002, p. 117-151).

3.1. Introducción

En el tiempo de los medios de comunicación dentro de una sociedad de la información (el cine, la televisión e Internet) era inevitable la alianza entre educación y medios. Pese a ello, parece que seguimos ante la misma confrontación que surgía con la incorporación de los medios en la escuela con la primera y segunda generación de equipamiento de centros TIC, así como con el Plan Alhambra de introducción de la informática en niveles de enseñanza no universitaria, en la que la escuela debe redefinir aún sus propias reglas y modos de enseñar, intentando concienciar a los profesionales de la educación de la necesidad de cambiar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje ante los nuevos recursos 2.0. Desde este punto de vista ha nacido no solo un nuevo capítulo de la pedagogía, como a los docentes les gusta decir, sino que además ha supuesto el nacimiento de nuevas iniciativas tanto en el ámbito local como nacional e internacional. De ellas forman parte investigadores, educadores y profesionales de la educación que creen firmemente en el compromiso de construir una educación en TIC en la que las nuevas herramientas sean el método de la nueva enseñanza y no simples recursos.

“Lo que está sucediendo con la comunicación y la educación no es solo un cambio, es un proceso de cambio crítico, cargado de incertidumbres y de interrogantes. Un cambio en el que se ponen en juego valores que hasta entonces han sido fundamentales, y aparecen otros cuyo porvenir es incierto” (Pérez Tornero, 2000, p. 34).

Este panorama corresponde en gran medida a lo que hemos captado de forma visual en nuestra investigación. Por lo tanto, debemos dedicar un capítulo a la innovación, las TIC y la educación.

3.2. Concepto y caracterización de la innovación educativa

No resulta desconocido para nadie la gran labor que el sector empresarial hace para innovar continuamente y ofrecer servicios novedosos y diferentes como medio para mantenerse en el mercado y poder atraer al mayor número de clientes posible. La innovación en los últimos años comienza a verse reflejada en ámbitos educativos y se convierte en protagonista de diversos proyectos e investigaciones que intentan optimizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación en este ámbito se convierte en una herramienta que intenta acercar a estudiantes y docentes a nuevas formas de aprender y enseñar para poder atraer y captar la atención de sus alumnos.

“Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen su coherencia y forma de actuación en relación con las necesidades del entorno”. Así comienza Gairín (2001) el primer capítulo de su libro, y de la misma forma vamos a empezar este trabajo de investigación, desde el que indagaremos sobre la innovación educativa como punto de partida. Esta ha pasado de ser un propósito a ser una necesidad en distintos niveles. Si seguimos el mapa conceptual que nos presentaba Gairín (2001), debemos añadir varias apreciaciones importantes en la conceptualización de la innovación, como son la implicación y la concienciación de todos los agentes que participan en dicho proyecto. Nunca conseguiremos una verdadera innovación si no estamos concienciados sobre ello (Dewey, Cit. Gairín, 2003).

En la bibliografía consultada encontramos que el concepto de innovación educativa ya se conocía a finales de los años sesenta, pero no fue hasta la década del setenta, gracias a los trabajos publicados por Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, cuando empezó a ganar peso en este panorama. Entre las investigaciones mencionadas destacan los aportes de Huberman (1973) y Havelock (1980), quienes consiguieron que el concepto de

innovación comenzara a aparecer de forma permanente en discursos educativos, como nunca antes había sucedido.

Havelock y Huberman (1980), pioneros en la conceptualización de la innovación, la presentaban en los años ochenta como algo nuevo en el contexto en el que se incorporaban. Para ellos, la función de la innovación en educación se basa en adaptar soluciones conocidas a situaciones concretas y la innovación se consigue precisamente cuando esa adaptación se convierte en algo cotidiano en la educación. Resaltan los conceptos de novedad e internalización, también presentes en las definiciones de otros autores.

3.3. Diferentes definiciones

A priori podría entenderse el concepto de innovación como nos lo presenta María Moliner (2012): innovación responde a *"hacer, introducir, llevar a cabo"* f. Acción y efecto de innovar, introducir una novedad en algo.

En sus diferentes matices también encontramos la capacidad creativa como característica de la innovación eficaz. Si nos remontamos a cuatro años atrás podemos recordar que el Parlamento Europeo declaró al 2009 como "año europeo de la creatividad y la innovación". El objetivo general a lo largo del próximo año sería respaldar los esfuerzos de los estados miembros para promover la creatividad por medio del aprendizaje permanente, como motor de la innovación y como factor clave del desarrollo de las competencias personales, laborales, empresariales y sociales de todos los individuos, así como de su bienestar social. Proceso enmarcado también dentro de las Estrategias de Lisboa, cuyo objetivo era el de crear en Europa una sociedad del conocimiento innovador y fundamentado en el potencial creativo. Dicha decisión fue impulsando las políticas de diferentes países y comunidades. Un ejemplo es la Comunidad de Madrid, para la cual la innovación es un excelente

instrumento de mejora que permite introducir, en un sistema educativo ineficaz, elementos que tienden a corregir los malos resultados a los que, de no hacerlo, nos veríamos abocados (Gisbert, 2009).

Según la Real Academia de la Lengua, innovación en su segunda apreciación significa creación o modificación de un producto y su introducción en un mercado. Por lo tanto, desde el punto de vista educativo podríamos entenderla como la creación o modificación del currículo o del proceso de enseñanza aprendizaje para su mejora.

Aunque todo lo que suene a innovación nos parezca actual, novedoso o de moda, desde Comenius podemos encontrar claves novedosas en la producción didáctica.

Freinet (1964) presentaba a través de su pedagogía actividades bastante similares a los proyectos de intercambio actuales, tan novedosos para nosotros hoy día. Actualmente son muchos los autores que tratan de definirla desde un punto de vista u otro. Repasando los más relevantes podremos aproximarnos a una definición más general de dicho concepto.

Morris (1978) considera que innovación es la introducción de algo nuevo. Novedad que no significa siempre originalidad o creación inédita, sino novedad para las personas y las instituciones que la implementan.

Havelock y Huberman (1980) afirman que innovación es cualquier cambio que representa una novedad a las personas que están cambiando. No tiene por qué ser un descubrimiento personal ni un invento original de quien realiza la actividad innovadora o de la institución que la promueve; puede ser una innovación realizada en otra institución; lo que es necesario considerar al respecto es que la innovación no forme parte del sistema anterior.

Carbonell (2002, pp. 11-12) define innovación como *“(un) conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente –explícito u oculto– ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo”*.

Por otro lado, para Escudero (1988, p. 86), *“Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia”*. Escudero habla de lo deseable cuando se refiere a innovación. Para él, el cambio y la innovación en educación están vinculados al concepto clave de organización escolar, ya que cualquier proyecto de innovación y cambio educativo requieren de una cierta organización como condición indispensable para que efectivamente los procesos educativos mejoren.

Havelock y Zlotolow (1995) la definen desde otra perspectiva menos reduccionista; podemos considerarla como una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales; forma esta, nueva y propia, que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados y que mejoren la situación actual.

Por otro lado, Morin y Seurat (1998) definen innovación como el arte de aplicar en condiciones nuevas, en un contexto concreto y con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas.

Para Salinas (2004) innovación responde a la incorporación de una idea práctica o artefacto novedosos dentro de un conjunto, con la convicción de que el todo cambiará a partir de las partes que lo constituyen.

También hay autores que hacen referencia a la adaptación u originalidad para definir innovación. Castells (2000) nos hablaba de la importancia de adaptarse a este mundo de cambios. Castells (1996), en su obra *The Information Age: Economy, Society and Culture*, nos presenta el rol tan importante que la innovación cumple en la sociedad de la información, en el que el ritmo acelerado de la innovación y sus aplicaciones son decisivos.

Para Gairín (2001) la innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia. Las organizaciones y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar.

Viñao (2002) relaciona la innovación con la necesidad o los problemas.

De La Torre (1992) explica que la innovación es un modo de ser, saber, hacer, de profesores y alumnos. Para él el verdadero cambio reside en las personas y en las instituciones.

Como podemos observar, empiezan a surgir palabras clave como adaptación, cambio o mejora, cuando hablamos de innovaciones. Entre las definiciones que más evidencian la aparición de estos términos encontramos:

Havelock y Huberman (1980) nos hablan del esfuerzo encaminado a un a una mejora del sistema. Marklund (1981) hace referencia al cambio cualitativo en

la práctica educativa: “Una intervención más centrada en la práctica educativa”(González y Escudero, 1987, p. 13).

Goodman (1990) va más allá de estas definiciones y nos dice que es la calidad del cambio la que puede definir la innovación y tratarse de un gran cambio aunque no afecte a muchos factores o subsistemas de un sistema educativo, pero sí a los que están directamente implicados en los procesos educativos en sus contextos.

Otros conceptos encontrados en nuestra búsqueda bibliográfica sobre innovación han sido los términos de reforma, cambio y mejora. Para hacer una breve diferenciación y establecer también las relaciones entre ellos nos basaremos en el cuadro de Bolívar (1999):

Reforma	Cambio	Innovación	Mejora
Cambios en la estructura del sistema o revisión y reestructuración del currículo.	Alteración en diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes.	Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos.	Juicio valorativo al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas.
Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructuras u organización.	Variación en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos.	Cambio específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones).	No todo cambio o innovación implica una mejora. Debe satisfacer cambios deseables en el ámbito del aula/centro, de acuerdo con unos valores.
Todos ellos comparten: - Percepción de “novedad” por las potenciales personas afectada por el cambio. - Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículo, a nivel de sistema, centro o aula). - Propuesta intencional o planificada de introducir cambios. - Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas.			

Tabla 2. Relaciones y diferencias entre Reforma, Cambio, Innovación y Mejora

Partiendo de esta base y siguiendo la idea de Gairín (2002), podemos decir que el propósito de la innovación es conseguir cambios estables, bien en forma de alteraciones a cualquier nivel o bien cambios en la estructura del sistema para conseguir su mejora. Por tanto, es difícil entender la innovación de forma aislada a los conceptos reforma, cambio y mejora.

3.4. Niveles de la innovación educativa

La innovación educativa desde un principio también se concebía como procesos de cambios internos producidos en las escuelas en distintos niveles. Más tarde comenzó a tenerse en cuenta el papel de los profesores como innovadores para poder definir el concepto, como bien explican Randi y Corno (2000). Haciendo un repaso de la literatura sobre este concepto encontramos distintos niveles de innovación a lo largo del tiempo.

La documentación encontrada sobre el cambio como parte esencial de la innovación ha variado en los últimos tiempos, ya que para que se dé el mismo se han considerado como relevantes distintos aspectos: los expertos, el papel de los profesores, las comunidades de aprendizaje, creación de redes profesionales o de escuelas.

Siguiendo a De la Torre, Jiménez, Tejada, Carnicero, Borrell y Medina (1998), encontramos los siguientes niveles en innovación: epistemológico, estructural, procesual y operativo. Dichos autores nos presentan los niveles en el árbol frutal como analogía del proyecto educativo de centro. Por otro lado, Gervilla (2012) sitúa esta tipología en la figura de una casa y nosotros la vamos a presentar en forma de gráfico circular, como analogía de todo proceso evolutivo de la E/A y la necesidad de unión de sus partes.

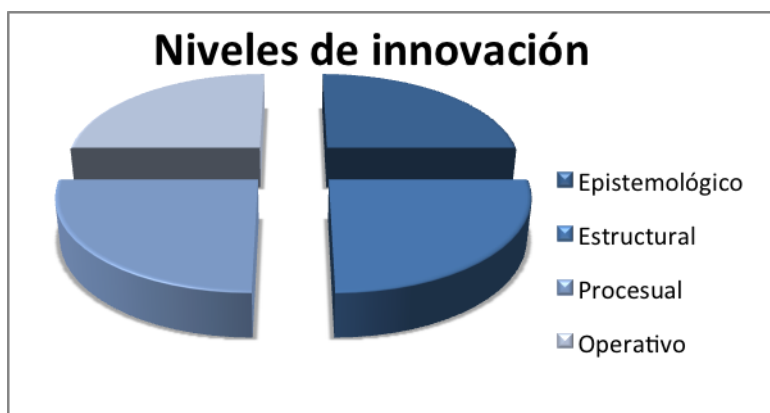


Gráfico 2. Niveles de Innovación

Hemos elegido un simple gráfico circular porque simboliza el proceso de enseñanza-aprendizaje por etapas, en el que todas tienen la misma importancia para la consecución del cambio o la innovación.

En la mayoría de los estudios realizados sobre los niveles de innovación los encontramos organizados por orden de aparición (de forma gradual), pero pocas investigaciones reflejan la importancia que comparten todos y cada uno de los niveles en el proceso de innovación, y que sin cada uno de ellos sería imposible hacer realidad una verdadera innovación.

Entendemos los distintos niveles de la siguiente forma: en el *epistemológico* donde tenemos la oportunidad de conocer los fundamentos del cambio. En el *estructural*, se va dando forma a la estructura del cambio y a su dimensión, es decir, si se trata de un cambio personal, institucional, etc. Y en el nivel *procesual* empieza a plantearse el cómo, la forma en la que se llevará a cabo la innovación para dar paso al último nivel, el *operativo*, en el que comenzamos a poner en marcha la innovación en sí y a observar sus cambios más aparentes. Cada uno de estos niveles son igual de importantes para poder obtener un producto final como el que nos planteamos al comenzar una idea de innovación.

Damanpour (1992) nos dice que se trata de un término que abarca un fenómeno tan amplio como variado, susceptible de ser analizado desde múltiples ópticas, niveles y perspectivas. Por ello no es tarea fácil encontrar un solo término que consiga un consenso entre autores. Desde el punto de vista de los niveles, o mejor dicho del nivel de profundidad del cambio⁹ que produce la innovación, pasa lo mismo, encontramos diferentes autores con diferentes categorías de niveles en lo que a innovación se refiere.

Miles (1973) define la siguiente escala de niveles de innovación:

- Currículum
- Estructural
- Procesos del sistema

Marklund (1981) describe los siguientes conceptos:

- Estructura
- Objetivos y contenidos
- Métodos didácticos

Este autor también nos presenta el cambio de objetivos, contenidos y métodos didácticos como parte de las reformas. Por otro lado, Cuban (1992), partiendo de la centralidad del cambio, clasifica las innovaciones en niveles de:

⁹En la mayoría de los casos las tipologías de innovación que encontramos están basadas en sus propiedades para poder comprenderla y clasificarla en un grupo u otro.

- *Primer orden:* hace referencia a pequeños cambios en el sistema vigente.
- *Segundo orden:* cambios a nivel de procedimiento y estructura.

Miles (1993), desde el punto de vista del componente, clasifica la innovación de la siguiente manera:

- Límites del sistema
- Tamaño del centro
- Instalaciones escolares
- Tiempo escolar
- Objetivos formativos
- Procedimientos
- Roles
- Valores
- Estructura y relaciones
- Métodos de socialización
- Conexión entre los sistemas

Desde el punto de vista del modo, Havelock y Guskin (1993, Cit. en Rivas, R. (2000) nos muestran:

- Adición, agregando algo nuevo.
- Reforzamiento, consolidando algo existente.
- Eliminación, cuando se elimina algo para mejorar la educación.
- Sustitución, reemplazo de algún elemento.
- Alteración, modificación de una forma de operar.
- Reestructuración en relaciones.

Teniendo en cuenta la intensidad, Guadalupe y Nogueira (2010) hacen la siguiente clasificación:

- *Innovaciones marginales*: añadiendo algo al quehacer docente, no modifican.
- *Adicionales*: no transforman, pero sí modifican considerablemente el rol del profesor.
- *Fundamentales*: transformación del trabajo docente.

Según la extensión de la innovación¹⁰ proponen:

- Al profesor en su aula.
- A un departamento.
- A todo el centro educativo.

También desde la perspectiva empresarial encontramos varios autores que defienden una tipología en función del nivel de novedad que presenta el producto y que podría aplicarse del mismo modo a la educación:

- Innovación incremental
- Innovación radical
- Innovación tecnológica
- Innovación organizativa
- Innovación comercial

¹⁰Se refiere a los implicados en el proceso de innovación

Así mismo, existen tipologías que no centran su clasificación en el cambio en sí mismo, sino que ponen el acento en la mejora y entienden la innovación como un proceso único sin niveles.

De una forma o de otra, innovación y cambio forman eslabones de una misma cadena que no podría continuar unida si alguno de los dos conceptos desapareciera.

Por otro lado, después de consultar minuciosamente diferentes documentos encontramos los aportes de Blanco y Messina (2000) sobre el estado del arte en lo que se refiere a las innovaciones educativas en Bogotá, Colombia, que puede servirnos para tener un punto de vista más internacional. Estos autores nos presentan el concepto de innovación educativa desde otro punto de vista, quizás menos tenido en cuenta, pero muy interesante porque nos responde a la pregunta, ¿qué es innovación?, desde dos perspectivas no habituales: los enfoques de simplicidad y complejidad. Estos se entienden como el acto de definir una palabra, teniendo en cuenta un solo rasgo característico en el primer caso y dos o más en el segundo.

Entre las definiciones clasificadas desde un punto de vista de la simplicidad destacamos:

- La introducción de algo nuevo y diferente (Morris, 1978).
- Un proceso de creación cultural (Messina, 1995).
- La alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (Bolívar, 2002).

Desde el punto de vista de la complejidad destacando dos o tres rasgos del concepto, la innovación se define como:

“La alteración del sentido de las prácticas educacionales corrientes, la creación de un nuevo orden y la agregación de valor a las prácticas” (Martinic, Cit. Blanco y Messina, 2000).

Una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intentan introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes (González y Escudero, 1987).

Una idea, práctica u objeto percibido como novedad por la unidad de adopción pertinente (Rogers y Agarwala, Cit. Carrasco, 2004).

En un sentido amplio, la innovación está en todas partes (Godin, 2008). Está en la tecnología, en la literatura, en la economía y en la sociedad. Siguiendo a Godin, podemos decir que la innovación se ha convertido en un emblema de la sociedad moderna y en la panacea para resolver muchos problemas.

3.5. Investigaciones sobre innovación educativa y TIC

Son múltiples las investigaciones sobre innovación educativa tanto en el ámbito nacional como en el internacional, y muchos los autores que se han dedicado a ellas. Losada, Karrera, Jiménez (2012); García, Jiménez (2011); Hernández, Castro y Vega (2011); García, Fuentes y Pascual (2010); Altopiedi y Murillo (2010); Sanz, Martínez, Piñeiro y Pernas (2010); Montero y Gewerc (2013); Poncet y González (2010), entre otros.

En el nivel de las comunidades autónomas en España también encontramos un amplio abanico de investigaciones sobre innovación educativa que aportan resultados interesantes en cuanto al concepto y sus dimensiones, lo que nos ofrece una visión más práctica. La comunidad de Madrid, por ejemplo, a través de sus proyectos, según Gisbert (2009), no contempla la innovación como algo aislado, sino como sinónimo de permeabilidad en todos los niveles, también en

el educativo o formativo, haciendo parte de su desarrollo. En dicha comunidad podemos observar cómo su Consejería ha sabido introducir la innovación en las escuelas y aplicarla con sus profesores y sus alumnos a través de la puesta en marcha de proyectos dentro de actuaciones y programas innovadores en desarrollo de sus políticas educativas. Entre otros destacamos:

- Programa de colegios bilingües.
- Introducción y extensión del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros mediante la dotación progresiva de pizarras digitales interactivas y sistemas de conexión.
- Actividades extraescolares de carácter innovador.
- Desarrollo y potenciación del portal educativo.
- Publicaciones relacionadas con la innovación.
- Nueva red de formación del profesorado.
- Centros de innovación y formación, etc.

Como vemos, la innovación intenta formar parte del cambio educativo y se va incorporando en los programas de formación de las instituciones educativas tanto en el ámbito nacional como en el internacional, ello como consecuencia de múltiples investigaciones previas.

Por su parte, Andalucía, comunidad que se acogió al programa de centros TIC en 2003, cuenta con más de diez años de investigaciones que definen rigurosamente el impacto de estas tecnologías como iniciativas de innovación docente desde distintas vertientes educativas no siempre triunfantes, ya que en muchos casos, las tecnologías conviven con metodologías tradicionales que impiden que algo cambie en el aula. Por otro lado, a través de los proyectos I+D que ha ido apoyando la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación,

encontramos múltiples proyectos relevantes que avalan el trabajo y la implicación de esta comunidad en la innovación docente desde el inicio de las innovaciones tecnológicas.

A través del proyecto de investigación “Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía”, Tirado y Aguaded (2010) analizan los cambios curriculares y organizativos que ha supuesto la creación de centros TIC en dicha comunidad autónoma. Esta nueva política de escuelas 2.0 o centros TIC, impulsada por la Junta de Andalucía, ha supuesto una referencia de innovación pedagógica con más de 200.000 ordenadores en red. Dicho estudio, financiado por el Plan Nacional de I+D 2004/07 del Ministerio de Educación de España, nos explica algunas repercusiones en el proceso de enseñanza aprendizaje en este tipo de centros. Del mismo modo dedica una parte a los aspectos que condicionan el aprovechamiento didáctico de estos recursos TIC.

Frente a este discurso encontramos investigaciones como la de Escudero (1995) quien reclama la necesidad de un planteamiento donde la innovación educativa sea dominante a la tecnológica.

Por otro lado, Boza y Toscano (2011) muestran resultados del proyecto de investigación de excelencia “Buenas prácticas en integración de TIC en centros de educación primaria y secundaria de Andalucía”, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, y proyecto del que parte la presente investigación. A través de diversas estrategias cualitativas como entrevistas, observaciones participantes y análisis documental se han descrito e interpretado buenas prácticas en integración de TIC que ofrecen un retrato “rico, multidimensional y optimista”, como dicen sus autores, con reflexiones

que nos permitan aprender de las experiencias para no cometer los mismos errores.

Ambos proyectos analizan la realidad educativa TIC desde una vertiente diferente, pero ninguno usa el soporte visual y gráfico para mostrarnos dichos impactos en la educación actual de la comunidad andaluza ni para describirla. Quizás esta sea la novedad de nuestro planteamiento de investigación y el vacío que encontramos en la materia. Las evidencias gráficas que nos ayuden a crear un registro visual de la educación actual de Andalucía no existen aún.

El conocimiento del impacto de las TIC en la educación actual podemos encontrarlo en las conclusiones de los proyectos citados anteriormente. Por ejemplo, el resultado del segundo proyecto con relación a la introducción de las TIC en los procesos educativos podemos resumirlo en los siguientes apartados, (Boza y otros, 2013, p. 273-276):

- El desarrollo de un proyecto de centro en el que se implica toda la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres.
- La conciencia de equipo entre los docentes. Los profesores han adoptado estrategias colaborativas para resolver problemas y avanzar en el uso de recursos TIC en el aula. Aumenta la cultura colaborativa en los centros.
- La mejora de la información, pero sobre todo de la comunicación entre profesores, entre alumnos y profesores, entre alumnos, y entre el centro y las familias.
- La necesidad de poner en marcha actividades y estrategias de formación centradas en los docentes, específicamente encaminadas a la formación tecnológica, pero también a la explotación didáctica de los recursos en un modelo revisado de enseñanza aprendizaje.

- Leve innovación didáctica basada sobre todo en el diseño, adaptación o simple uso de recursos digitales de aprendizaje. Ello ha llevado a repensar ciertas prácticas docentes y el papel de alumnos y profesores en el aula.
- Ciertos cambios en el modelo de aprendizaje. Se aprecia una clara tendencia al aprendizaje cooperativo, al trabajo en grupo por proyectos y, en definitiva, a procesos de aprendizaje construido por los alumnos en entornos colaborativos en los que el profesor planifica y guía situaciones de aprendizaje.
- La motivación académica de los alumnos aumenta fundamentalmente por el nuevo vehículo soporte de las tareas, pero también por el enfoque investigador de las mismas. Así mismo, también aumenta la motivación del profesorado, para el que la integración de las TIC supone un reto tecnológico primero y metodológico después. Dicha motivación de los profesores, calificada de entusiasmo, previa en algunos equipos docentes concienciados sobre la potencialidad de las TIC, se transmite y contagia al resto de profesores, a los alumnos y a las familias.
- No saben si ha habido un impacto en el clima de centro y el aula, pero sí constatan que ambos son muy buenos en las experiencias analizadas. Cultura colaborativa, verdaderos equipos docentes, equipos directivos implicados y facilitadores, comunicación e información fluidas y toma de decisiones compartida son las notas del clima del centro. En el aula predomina el trabajo por proyectos en equipos y la organización cooperativa en cuanto a materiales y recursos.
- Los modelos de enseñanza-aprendizaje: está calando en los centros la necesidad de repensar la educación, el desarrollo de una cultura

reflexiva-crítica sobre la propia profesión y el quehacer docente fruto de la integración de las TIC en el aula.

- La implicación de la comunidad educativa es alta, los centros están abiertos a la comunidad. Las familias también colaboran económicamente con las necesidades de equipamiento, infraestructura o actividades académicas del centro. De lo que no están seguros es de que esta implicación sea un efecto de la integración de las TIC o más bien una condición que ya existía antes para una buena integración de las mismas.
- La actitud ante las TIC, inicialmente reticente por miedo y falta de formación tecnológica, ha ido cambiando a positiva. Estas se reconocen como una necesidad y una realidad actual a la que debe hacer frente la escuela. No obstante, son solo una herramienta altamente potencial dentro de un modelo de enseñanza que necesariamente tiene que ser constructivo, generador de conocimiento, desarrollador de competencias, en un contexto social cooperativo, en un entorno didáctico colaborativo y en un modelo investigador de carácter crítico-evaluativo. Las TIC tampoco deben hacer olvidar todas las experiencias, medios y modelos educativos anteriores. No deben ser una moda ni una novedad. Tampoco son innovadoras en sí mismas. Solo son herramientas.

Por tanto, en un primer acercamiento al conocimiento que se tiene actualmente sobre la educación TIC (de forma textual) en la educación andaluza, podemos decir que estas tecnologías han conseguido vencer el miedo y aumentar la implicación y la comunicación de toda la comunidad educativa, aunque aún siga luchando con factores como la falta de tiempo de los docentes. Del mismo modo, otros de los impactos de la educación actual,

después de diez años de centros TIC, según los proyectos analizados son los cambios en el modelo de aprendizaje, la necesidad de formar a los profesores, el aumento de la motivación académica de los alumnos y el aumento de la innovación didáctica, en algunos casos. Cabe decir, siguiendo la idea de Tójar y Mena (2011), que no existe ningún modelo de evaluación consensuado ni compartido para avanzar en la mejora de experiencias innovadoras, por lo que por ahora, las conclusiones que nos aportan las investigaciones o estudios de casos son las únicas medidas con las que contamos para analizar la situación de la innovación educativa.

Aguaded y Tirado (2010) a través de sus investigaciones nos dicen que respecto a los cambios organizativos a nivel de centro las repercusiones mayores se han producido en la colaboración entre el profesorado, la comunicación entre profesores y otras actividades del centro. En cambio, las menores repercusiones han sido respecto al trabajo colaborativo con los padres y la comunicación con los mismos. En concreto, nos presentan los siguientes datos: el 69,7% piensa que ha mejorado la colaboración entre el profesorado del centro; el 60% opina que han mejorado otras actividades del centro; el 50,7% afirma que ha mejorado la comunicación entre profesores. Frente a esto, tan sólo el 17,5% opina que ha mejorado la comunicación con los padres y el 11,3%, que ha mejorado el trabajo colaborativo con ellos. Ambos estudios coinciden en que una de los mayores impactos de la educación andaluza actual después de diez años de centros TIC se basa en el aumento de la comunicación entre padres, profesores y alumnos. Del mismo modo, la necesidad de una formación de profesores en la temática también ha ocupado un espacio importante en las conclusiones de ambos proyectos. No se aprecian cambios significativos en los espacios o en los modelos de enseñanza.

Sin embargo, discrepan en cuanto al trabajo colaborativo, ya que unos resultados muestran su aumento y otros unas repercusiones bajas.

No se sabe aún si se ha producido un impacto en el clima del centro o del aula y tampoco se habla de la infraestructura; falta de información que dota a nuestro proyecto de una mayor novedad. Quizás debamos continuar preguntándonos, como hacen Boza y Toscano (2011): “¿hasta qué punto la educación andaluza está cambiando con la introducción de las TIC en el aula? Y ¿hacia dónde va esta educación?”, preguntas que quedan sin respuestas en ambas investigaciones, pero quizás las imágenes que presentamos en esta investigación puedan acercarnos a ellas.

Hasta ahora la forma en la que se ha planteado el impacto de las TIC en la educación se ha basado en proyectos como los anteriores y en experiencias tanto de carácter nacional como internacional, por ejemplo, los proyectos desarrollados por el Ministerio de Educación o la Junta de Andalucía o de otras comunidades como Extremadura, Baleares y Canarias. Las consejerías de educación de distintas comunidades autónomas han apostado por experiencias de TIC y Educación como la red Averroes¹¹ de la Junta de Andalucía, que desde 1998 desarrolla experiencias de integración de TIC e Internet en los centros andaluces. Sin embargo, debemos tener en cuenta que aunque podemos encontrar múltiples investigaciones sobre TIC y educación en Andalucía, ninguna de ellas se ha investigado a través de un soporte visual

¹¹Del Plan Andaluz de integración de las tecnologías de la comunicación y la información en la educación (Consejería de Educación y Ciencia, 1996) surge la Red Telemática Educativa Averroes. Es un intento más de construir una comunidad virtual para conectar a los centros educativos andaluces y hacer del ciberespacio un lugar de aprendizaje y comunicación.

y fotográfico, como pretendemos hacer a través de este trabajo y hemos mencionado en apartados anteriores.

Después de revisar las investigaciones citadas anteriormente queremos responder a las siguientes preguntas:

¿Qué se entiende por innovación en cada caso? ¿Cuál es la respuesta innovadora que estos proyectos son capaces de ofrecer? Por otro lado, una vez revisadas podremos comprobar si la práctica innovadora altera o completa el concepto de innovación que nos presentan los teóricos.

El conjunto de investigaciones agrupadas en la temática de innovaciones educativas está constituido por propuestas que apuntan a la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la vida en el aula, de la formación de los docentes, etc.

Tomando como punto de partida las últimas investigaciones que aparecen con más relevancia en las bases de datos más destacadas, profundizaremos en otros conceptos que la práctica innovadora nos deja y que quizás la teoría no llega a concebir de la misma forma.

Marcelo, Mayor y Gallego (2010) nos presentan un trabajo encargado por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa¹²) y que pretende analizar los procesos de innovación educativa en España desde una óptica

¹²El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) es un órgano directivo, con nivel orgánico de subdirección general, que pertenece a la estructura de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, dependiente de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (artículo 4 del Real Decreto 1331/2000, de 7 de julio, por el que se establece la Estructura Orgánica Básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

cualitativa y cuantitativa. Entre sus objetivos estaban el de descubrir las condiciones que facilitan o dificultan la planificación, realización y evaluación de las innovaciones educativas. Otro aporte bastante interesante es el de definir las características y procesos que se llevan a cabo en los centros que desarrollan proyectos de innovación educativa que posteriormente podemos tomar de referencia para comprobar si los centros elegidos en nuestra investigación cumplen esos requisitos. También las características manifestadas por los implicados en los procesos de innovación forman parte importante de esta investigación.

Podemos destacar los aportes que dicha investigación hace al concepto de innovación como por ejemplo de la necesidad de organización y coordinación para conseguir un verdadero cambio. Del mismo modo, hacen referencia a la gestión, situándola bajo la responsabilidad de comunidades autónomas (CC.AA.) y administración educativa del Estado. Por tanto, hacer una buena gestión de estos procesos es fundamental para obtener buenos resultados.

El grupo de investigación Stellae, del que forman parte publicaciones como las de Montero y Gewerc, (2010) tenía como objetivo asistir a los procesos de cambio e innovación mediados por TIC en los centros públicos de Galicia. Para ello se seleccionaron cinco centros, uno por modalidad: infantil y primaria, centro integrado, IES, y centro rural agrupado. Como resultados de esta investigación destacamos los ingredientes básicos de la innovación educativa, y de los que dependen las fortalezas o debilidades del cambio. Dichos ingredientes son:

- Personales
- Institucionales
- Administración

Aparte de los ingredientes anteriores, esenciales para desarrollar una buena innovación, sus autores nos presentan nuevamente el liderazgo, esta vez unido al clima como ingredientes propios del centro para poder desarrollar una buena labor innovadora. Respecto al liderazgo, esta investigación nos lleva un poco más allá y lo sitúa en la presencia esencial dentro del equipo directivo como motor de cambio.

Para obtener un buen proceso de innovación hacen mucho hincapié en la diferencia que existe en si la innovación viene exigida de fuera o de uno mismo; es decir, dependiendo del origen de la innovación estaremos más propensos a conseguir buenos o malos resultados.

Cabe destacar igualmente el gráfico elaborado por Sanz, Martínez y Pernas (2010), para explicar las diferentes capas que encontramos en la educación: dotación y formación, competencia digital y didáctica y reflexión profesional, antes de llegar a la innovación, que aparece como centro diana de dicho gráfico. Nos explican que se llega a la innovación educativa abriendo paso a través de cada capa, dando el mismo valor a cada una. Es una buena reflexión para poder dirigir nuestro enfoque en la dirección correcta, que no nos desvíe de la innovación educativa.

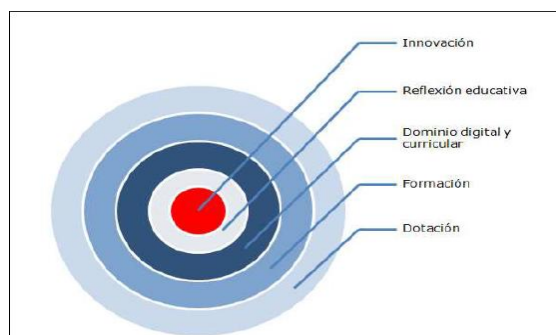


Gráfico 3. Diferentes capas de la educación

(Elaboración, M^a Dolores Sanz Lobo, Esther Martínez Piñeiro y Eulogio Pernas Morado, 2010)

Aramendi (2010) recoge las propuestas de innovaciones en la comunidad autónoma del País Vasco, con una muestra de 143 centros educativos. De los resultados obtenidos con respecto a la innovación como concepto destacamos la necesidad de reflexionar en equipo y la dedicación al proyecto. La implicación de los profesionales y la visualización por parte de los docentes de resultados se presentan como procesos esenciales que acompañan a toda innovación verdadera.

Esta investigación nos recuerda cómo hace casi una década la Unión Europea, en el Colegio de Lisboa, asumía ser más competitiva y dinámica desde el punto de vista del conocimiento, y que los numerosos proyectos de innovación educativa son un ejemplo de que se está cumpliendo ese compromiso.

Otra investigación bastante interesante: *Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades* (Altopiedi y Murillo, 2010), se encarga de investigar procesos de cambios sostenibles en los centros escolares identificados como innovadores. Hace hincapié también en el tipo de cambio que se obtiene, diferenciando en él la existencia o no de la innovación. Ahonda en el conocimiento de las concepciones acerca de la innovación que operan en la práctica educativa y nos presenta la organización como concepto clave cuando hablamos de innovación, como han hecho otros autores en sus investigaciones. Parece que en la práctica de innovación el carácter organizativo es primordial. El carácter adaptativo, compromiso docente y sentimiento de identificación con el proyecto culminan la serie de factores fundamentales para que se dé la innovación. Por otro lado parece que es a través de la flexibilidad para innovar como se consiguen el entusiasmo, compromiso e implicación en cada proceso de innovación.

La innovación educativa en las CC.AA. de Cataluña y Aragón (2010) da nombre a otra de las investigaciones que más han aportado en el campo de la innovación en los últimos años. Los objetivos de dicho trabajo consistían en conocer las condiciones previas para innovar, determinar facilitadores y dificultades de las innovaciones, así como detectar aspectos que refuercen el interés por innovar. Para ello analizaron información relevante de las CC.AA. de Cataluña y Aragón, obtenida a través de sus protagonistas. Este estudio es relevante porque se pasaron 116 cuestionarios, se llevaron a cabo 4 grupos de discusión y el estudio de un caso significativo, por lo que su metodología dota a los resultados de mucha credibilidad para investigaciones como la nuestra.

Como en otras ocasiones, aquí también se concibe a la innovación como medio para mejorar el funcionamiento y desarrollo de las organizaciones. Aparecen como limitaciones la falta de tiempo y la falta de organización. Las ganas de romper con la rutina y la posibilidad de reflexión aparecen como aspectos relevantes de la buena innovación. Nuevamente figura la participación de los equipos directivos como clave, acompañada esta vez de la importancia de la participación y las relaciones entre los docentes. Del mismo modo, la gestión de la innovación vuelve a tomar lugar como factor determinante de los resultados.

Por otro lado, en el ámbito internacional podemos reflejar como ejemplo la investigación llevada a cabo por Barrantes (2010), *Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia*, que nos presenta un análisis de propuestas que apuntan a la transformación directa de procesos educativos. Selecciona proyectos de entre 1989 y 1999 para ofrecernos resultados en torno al concepto de innovación.

A través del análisis de numerosas iniciativas encontramos un concepto de innovación con algunos matices, en comparación con los que hemos ido viendo a lo largo de estas páginas:

- “Imagen deseable”, ya que nos dice que la innovación se configura en función a una imagen deseable, podría equipararse a lo que otros llaman mejora, cambio.
- Creación de elementos externos a la dinámica escolar.
- Puesta en escena de una propuesta escolar.
- Modernización de la escuela, a lo que podríamos añadir la capacidad de adaptación que nos proponían otros autores, anteriormente.

Aunque hace mención a la participación y a la unión para la consecución de una innovación plena, aparece el maestro como pieza clave de todo este proceso, incluso como responsable del éxito o fracaso del proceso innovador.

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, Pons, Colás y González (2010) investigaron los factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. De dicha investigación queremos resaltar la clasificación de las diferentes dimensiones que han facilitado el uso innovador de las TIC, pero que en este caso utilizaremos como referencia para cualquier proceso de innovación actual:

- La actitud de los colectivos docentes, equipos directivos y comunidad educativa en general.
- La disponibilidad de espacios y recursos informáticos para el desarrollo de innovaciones y clima.
- La conciencia de la incorporación de las TIC a los centros.

Aunque dicha división se hace con base a clasificaciones más generales y reconocidas encontradas en varias investigaciones: política, institucional, personal, nos quedamos con la clasificación de la Universidad de Sevilla para poder organizar cada una de las características que hemos estado realizando a lo largo del análisis de documentos para la presente investigación. Pero antes, para tener una visión más clara de los resultados, desde el punto de vista de las características que debería presentar un proceso de innovación para ofrecer una mejora educativa. Para ello, clasificamos en el siguiente esquema las características que nos han ofrecido cada una de las investigaciones consultadas.

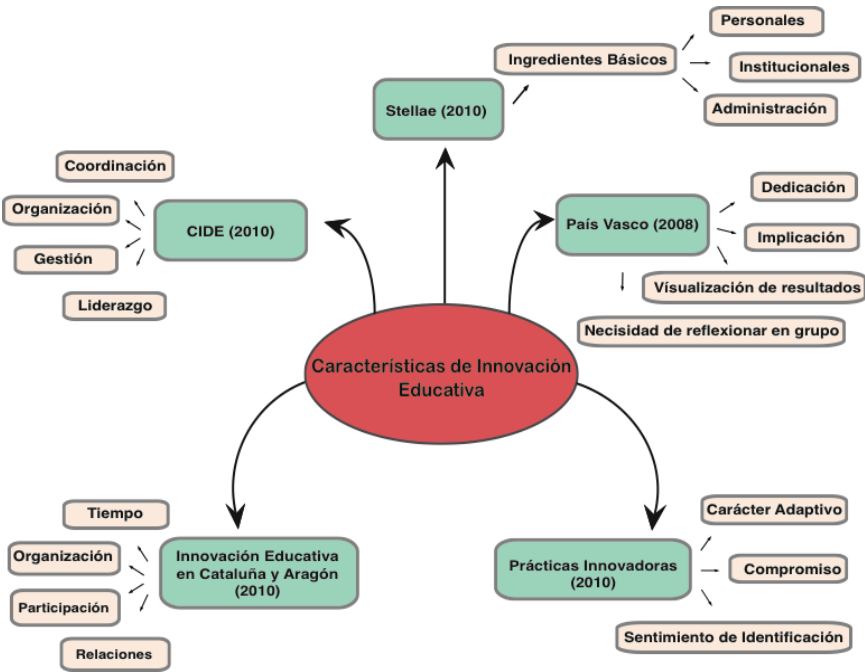


Gráfico 4. Características de la innovación educativa. Elaboración personal

Como podemos observar en el gráfico anterior, encontramos características como la organización, la gestión y la implicación (entendida también como dedicación y participación) que se repiten en todas las investigaciones. El

liderazgo podríamos unirlo con la identificación en el proyecto o visualización de resultados por ser parte de lo que un líder intenta hacernos sentir cuando formamos parte de un grupo. La reflexión es otra de las características que aparecen como decisivas en un proceso de innovación, incluso en alguna de las investigaciones se define como la oportunidad de reflexionar.

Las relaciones y el clima entre los participantes del proyecto innovador son esenciales para conseguir resultados positivos en innovación educativa. La flexibilidad aparece como factor favorecedor de una innovación adecuada y positiva. Por otro lado, las características de los implicados podrían definirse como: liderazgo, estar implicados, visualizar resultados, es decir, la actitud de querer mejorar e involucrarse en todo lo que sea necesario.

En el siguiente gráfico, extraído de las investigaciones de Pablos (2010), podemos ver cómo las características más relevantes en un proceso de innovación coinciden en su mayoría con las que hemos extraído en nuestro análisis personal de las investigaciones seleccionadas.

DIAGRAMA I. Factores que facilitan las innovaciones con TIC en los centros educativos

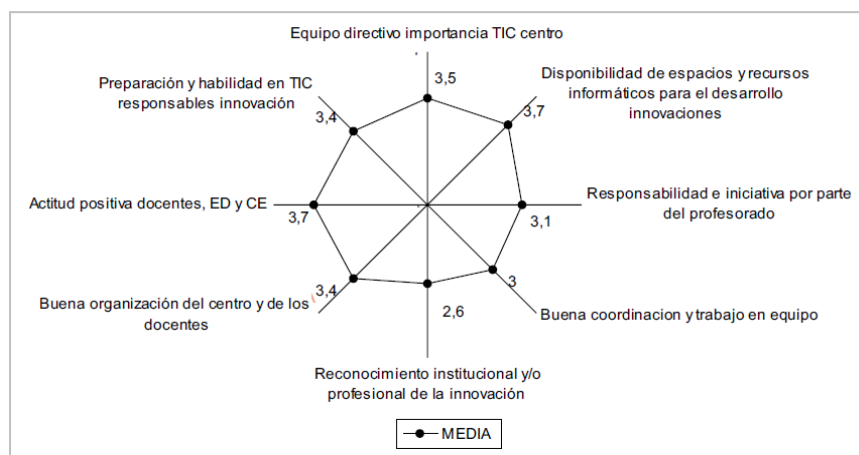


Gráfico 5. Características del proceso de innovación (De Pablos ,2010)

Basándonos en la clasificación que nos presenta Pablos y col. (2009) y llevando cada grupo de características a una tabla, obtendríamos:

ACTITUD	DISPONIBILIDAD	CLIMA	CONCIENCIA
Personal	Tiempo	Relaciones	Dedicación
Liderazgo	Gestión	Adaptación	Implicación
Reflexión	Coordinación		Visualización de Resultados
Organización			Compromiso
Participación			
Identificación con la Innovación			

Tabla 3. Clasificación de características de innovación

Por tanto, la innovación docente y el éxito de cada una de las investigaciones y proyectos puestos en marcha deben tener en cuenta cuatro grandes grupos de características: actitud de quienes están implicados, disponibilidad, desarrollo de un buen clima de trabajo y conciencia de que formamos parte de dicho proceso; dependiendo del nivel de dichas características, obtendremos una innovación. La tabla que hemos elaborado recoge aspectos imprescindibles que investigaciones relevantes han mostrado en sus puntos fuertes y débiles una vez analizados los resultados obtenidos, y que debemos tener en cuenta si queremos innovar en educación.

El propio Fullan (1985), académico canadiense experto en cambio educativo, nos argumenta con otras palabras los puntos imprescindibles para el cambio y la innovación. Para él, el desarrollo de las capacidades individuales, el trabajo en equipo y la pasión por la profesión son claves para la innovación educativa. Lo que Fullan nombra “escuela como comunidad de aprendizaje” puede resumirse en cada una de las conclusiones extraídas de las investigaciones anteriormente explicadas. Él mismo defiende la participación para el cambio o la innovación. Quizás esa “reculturización” que propone en las escuelas es lo que estamos viviendo en estos momentos en nuestros

centros educativos, en los que las prácticas docentes, así como las relaciones y colaboración de los profesores junto al equipo directivo están adaptándose a la nueva situación de cambio.

3.6. Cuadro resumen Innovación Educativa

Innovación Educativa	
Investigaciones en los últimos cinco años	Karrera, Jiménez y Apraiz (2012); García, Jiménez (2011); Hernández, Castro y Vega (2011); Garcic, Fuentes y Pascual (2010); Morón y Estepa (2010); Altopiedi y Murillo (2010); Sanz, Martínez, Piñeiro y Pernas (2010); Pérez y Aguaded (2010); Montero y Gewerc (2010); Poncet y González (2010), entre otros.
Proyectos tenidos en cuenta en nuestro Marco Teórico	Los Centros Tic y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía (2010). Buenas prácticas en integración de Tics en centros de primaria y secundaria de Andalucía (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas (2010). Innovación con Tic y cambio sostenible: Un proyecto de investigación colaborativo (2010). Líneas prioritarias de innovación educativa (2008). Prácticas innovadoras de escuelas orientadas hacia el cambio (2010). Basándonos en De Pablos y col (2009) creamos una tabla con las siguientes características de innovación: Actitud, Disponibilidad, Clima y Conciencia.
Conceptos	Havelock y Huberman (1970): Pioneros. Innovación: Adaptación de soluciones conocidas a situaciones concretas en Educación, RAE: Innovación: Creación o modificación del Currículo., María Moliner: Innovación: Introducir algo nuevo. Diversas aportaciones: Moris (1978), Haveloc (1980), Escudero (1988), Havelock y Zlotolow. (1995), Morin y Servat (1998), Escudero (1998), Castell (2000), Gairín (2001), Viñao (2002), Salinas (2004), Hannan (2007), De la Torre (1992). Bolívar: diferencias entre conceptos: Reforma, cambio, innovación, mejora.
Niveles de innovación	De la Torre, Jiménez, Tejada, Carnicero, Bernell, Medina (1998): Epistemológico, Estructural, Procesual y Operativo. Ducros y Finkelstein (1992): Currículum, Método y Estructura. Miles (1973): Currículum, Estructura y Proceso del Sistema.

Tabla 4. Cuadro resumen. Innovación Educativa

Esta es, por tanto, la huella que una parte de la literatura científica nos deja de la realidad de la innovación en la que se encuentra nuestro contexto educativo, en el que las TIC parecen ser las protagonistas en un intento de mejora educativa, tanto en investigaciones como en las propias escuelas. ¿Nos ofrecerán una realidad similar las imágenes que mostramos en nuestra investigación?

CAPÍTULO 4. OTRAS FORMAS DE MIRAR LA EDUCACIÓN

*“El verdadero viaje de descubrimiento consiste en no buscar nuevos paisajes,
sino en tener nuevos ojos”
(Marcel Proust, 2011, p.1).*

El mundo, su sociedad, sus costumbres y su educación pueden ser vistos y entendidos desde distintas formas. No solo el texto escrito nos hace entender dónde estamos. A lo largo de la historia han sido muchas las formas de “mirar” la sociedad, el mundo y la educación. Si nos paramos a pensar por un momento en las primeras pinturas rupestres podemos situarnos en las primeras formas de comunicación por parte del ser humano para expresar cómo vivía o qué sentía más allá de las palabras.

Aunque no somos historiadores del arte ni arqueólogos, lejos de esta dimensión artística y desde el punto de vista de la educación podemos tener en cuenta estas primeras representaciones (para algunos representaciones sociales, para otros representaciones de ideas, para otros pensamientos, arte...) como formas de transmitir una realidad determinada. *“Hoy en día sería muy difícil entender cualquier cosa acerca de la prehistoria europea, por ejemplo, sin el testimonio de las pinturas rupestres de Altamira, mientras que la historia del Egipto antiguo sería incomparablemente más pobre sin el testimonio de las pinturas sepulcrales”* (Burke, 2005, p. 12-13).

Remontándonos a los más remotos inicios de los medios de comunicación, podemos decir que entre 1900 y 1928 comienzan a aparecer revistas sobre cine. En 1908 la revista del cinematógrafo italiano Gualterio Ildebrando Fabbri publica las primeras intervenciones sobre cine educativo. Más adelante, en 1946, se funda en Roma el “Movimento del cineforum”. En los años setenta el jesuita Nazareno Taddei funda el Centro Internazionale dello Spettacolo e della Comunicazione Sociale, y en 1972 se publica la revista *EDAV* (Educazione Audiovisiva), proponiendo un método *semiótico-estructural* de lectura de la

imagen (fija, cinematográfica, televisiva). Los nuevos programas de la escuela italiana de 1985 conceden amplio interés “*all’educazione all’immagine*”¹³(Bolognesi, 2007).

El cine, al menos en la primera mitad del siglo XX, ha representado un modo privilegiado de arte popular. La “*teoria degli autori*”, propuesta de la crítica cinematográfica francesa en los años cincuenta, y que tiene su máxima expresión en la revista *Cahiers du cinéma*, había prestado su atención a la educación del tiempo. También las obras cinematográficas de los grandes autores (Bergman, Trouffaut y Fellini) constituían un nuevo interés para la educación.

Pese a que nos encontramos con una reciente historia de publicaciones sobre nuevas formas de mirar la educación, podemos afirmar que cada vez son más numerosas las experiencias e investigaciones que se han desarrollado sobre la construcción de la realidad social, también educativa, a través de recursos no textuales, no escritos, no a través de palabras. *Educación franquista* (Pozo, 2010), *Fotografía* (Aguiló, Mulet y Pinya, 2010) o la utilidad de las imágenes en la enseñanza (Braster, 2010) son algunas de las publicaciones que integran la fotografía como fuente válida de información y descripción de realidades. En este capítulo se van a tomar como referentes aquellas iniciativas más representativas en cada una de las fases en las que hemos querido dividir este tercer apartado teórico.

¹³ Educación en medios.

El proceso de comunicación sobre la educación ha sufrido cambios sobre todo en tres etapas prioritarias: texto, fotografías y TIC. Desde el punto de vista educativo añadimos dos fases más por considerarlas importantes para mirar la educación: el cine y los museos pedagógicos.

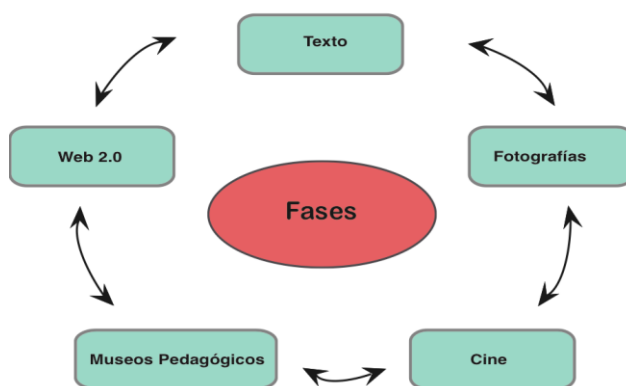


Ilustración 12. Etapas de Comunicación y Educación

El elenco de diferentes formas de mirar la educación a lo largo del tiempo, basándonos en fechas u obras representativas, es bastante significativo y nos permite mostrar *otras formas de mirar la educación*, con la finalidad de conocer la riqueza de diferentes modos de leer la educación, de describirla, de comprenderla, de explicarla.

- *La realidad educativa desde el texto*: Sopeña (1994)
- *La educación desde las fotografías*: Pozo (2010)
- *La educación desde el cine (1968): Revisión de varias películas sobre educación*
- *La realidad educativa desde los museos pedagógicos (1995): Revisión de varios museos pedagógicos*
- *La educación desde la web 2.0. Los primeros centros TIC (2002): Revisión de las webs de los centros analizados*

4.1. La educación desde el texto: primeras obras descriptivas con imágenes

Actualmente estamos acostumbrados a explicar, evaluar e investigar educativamente a través de la palabra. Numerosas investigaciones textuales se publican a diario para explicar cómo ha sido, cómo es o cómo debe ser la educación, sus procesos de enseñanza-aprendizaje, sus tradiciones, sus aulas, etc.

Son cada vez más numerosas las investigaciones que intentan describirnos la educación de algún momento histórico o presentarnos cómo van cambiando los modelos de enseñanza-aprendizaje, incluso, como hemos visto en el primer capítulo, las TIC y su investigación en educación van ocupando los primeros lugares de los trabajos actuales. Sin embargo siguen siendo pocas las obras dedicadas exclusivamente a la descripción de la educación de algún tiempo determinado.

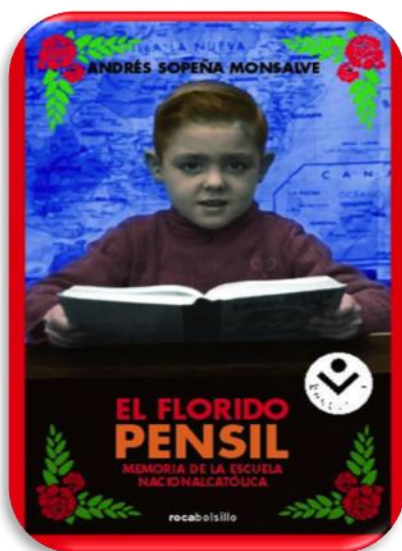


Ilustración 13. El Florido Pensil. Sopena (1994)

Hemos querido presentar como obra clave de este apartado *El Florido Pensil*, de Sopeña (1994), quizás por considerarse la primera publicación en su género en la que su autor nos describía la educación franquista, por primera vez, desde la propia vivencia de su protagonista, aunando texto y fotografías. Fue considerada una de las primeras obras dirigidas a describir una educación en todos sus aspectos: vestimentas, costumbres, aulas, metodología.

El Florido Pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica fue publicado en 1994 por el profesor Ángel Sopeña, docente de la Universidad de Granada. A través de sus páginas nos muestra el panorama de un sistema educativo de la posguerra española, cuya metodología era clásica y tradicional, caracterizada por la imposición de la autoridad, memorización, prohibición de crítica u opinión alguna, y una ideología nacional católica que nos va mostrando también con fotografías. Quizás en esta obra las herramientas visuales son aún un apoyo al texto escrito.

Es la primera vez que se nos describen las aulas franquistas con crucifijos, las formas de dar clase, las actividades que se desarrollaban en las escuelas, y la primera vez que nos dejan “mirarlas” en una obra descriptiva de esta dimensión.

Andrés Sopeña, a través de los libros de texto de la época, evoca una realidad educativa que solo habíamos conocido por el testimonio de nuestros padres o abuelos y que por fin se describe, dejándonos ver la escuela desde adentro.

Sopeña divide su obra en tres partes principales, que nos servirán para entender mejor la enseñanza de la época:

-Clases

Se centra en las clases de matemáticas para explicarnos lo absurdo de su enseñanza y de los problemas propuestos, al tiempo que destaca la memorización por encima de la lógica y el miedo como medio para que los alumnos fueran obedientes, castigando a todo aquel que dijera algo que se saliera de la regla de la clase o del propio catolicismo como doctrina.

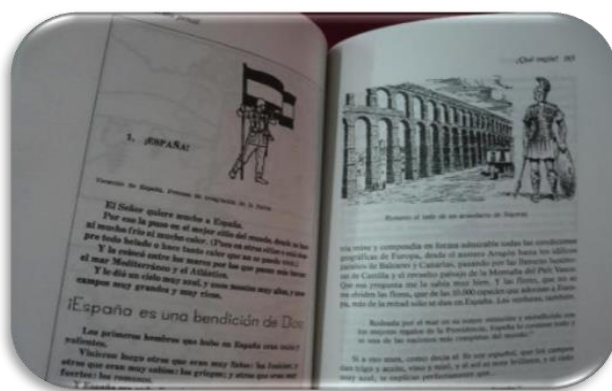


Ilustración 14. Recursos didácticos. Extraída del Florido Pensil, 1994

-Tiempo libre

En esta segunda parte nos relata cómo se pasaban las tardes libres y cuáles eran las actividades que se permitían:

- La radio: los jueves se podía ir a cantar o recitar un poema
- Ver una película, normalmente del oeste donde los indios siempre eran derrotados. Cabe destacar que todas las películas eran precedidas por un noticiero (NODO) en el que se contaba todo lo que había hecho Franco ese día.
-

- Enseñanza de la historia de España

Todas las historias estaban manipuladas para crear un pensamiento unívoco de lo que era España antes de Franco. Los rojos eran descritos como malditos, demonios (según algunos autores), y el liberalismo como una enfermedad. Se fomentaba el racismo a través de teorías como que el blanco era el antónimo del negro. Fue una educación basada en falsas teorías, manipulaciones y falta de opinión y capacidad crítica que apareció narrada en estas páginas de una forma diferente. Pudimos mirar la educación nacional católica contada por sus protagonistas y acompañada de imágenes de su época. *El Florido Pensil* puede constituir una de las formas de mirar la educación alternativa a la lectura de textos que durante la historia se han mostrado como recurso dominante para contar historias.

La investigación de Campos (2009), sobre iconografía de la idea de España en los manuales escolares durante la transición a la democracia (1976-1983), apoyada en fotografías de los libros de texto de la época, podría consultarse para profundizar en publicaciones semejantes recientes.

4.2. La educación desde las fotografías

La invención de la cámara cambió el modo de ver y lo visible llegó a significar algo muy diferente, lo cual se reflejó en la pintura. Al reproducir una pintura cambia la unicidad de su imagen y hace que se divida en numerosas significaciones (Berger, 2000).

Entre las experiencias que ya se han realizado o están en proceso en Madrid destacan especialmente los proyectos institucionales desarrollados por la Universidad de Alcalá, como el máster *Memoria y crítica de la educación*, en el que encontramos la asignatura *Iconografía de la educación*. Esta se encarga del desarrollo y puesta en marcha de una red de conocimientos iconográficos para

contar la historia educativa y es desarrollada por las doctoras Lacasa y Pozo (2012), así como por otros grupos de investigaciones surgidos por los primeros aportes de Pozo (2006): el encabezado por Francesca Comas, de la Universidad de las Islas Baleares, y Antonio Rodríguez de las Heras, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, quienes comienzan a preocuparse por el tema del uso pedagógico de la fotografía histórica en nuestro país.

La presencia de una cultura pedagógica con base en el lenguaje de las imágenes ha propiciado la puesta en marcha de proyectos en España, así como también de diferentes grupos de investigación internacionales, como el encabezado por los belgas Frank Simon y Marc Depaepe, el creado por el profesor de la Universidad de Birmingham, en Inglaterra, Ian Grosvenor, así como diferentes encuentros, entre los que se destaca el *International Standing Conference of the History of Education* (Lovaina, 1998). De igual forma cabe mencionar volúmenes de prestigiosas revistas como *History of Education*, que empieza a publicar reflexiones sobre el uso de las imágenes en la investigación *historicoeducativa*, establecidas en la European Educational Research Association, celebrada en Finlandia en el año 2001. Vale la pena mencionar como la primera de todas la revista *Historia de la Educación 30*, que inicia el debate de las imágenes fotográficas como fuentes *historicoeducativas*.

Del mismo modo, fuera de nuestro país encontramos profesionales preocupados y fascinados por todo aquello que las imágenes puedan decir de la educación. Un ejemplo es Braster (2010), que nos presenta una investigación sobre Holanda con el fin de explicarnos cómo de útiles o inútiles pueden ser las imágenes para contar historias. Ofrecemos algunas de las imágenes presentadas en su trabajo:



Figure 5. Rotterdam, 1930. Nationaal Onderwijs Museum, Rotterdam (The Netherlands)

Ilustración 15. Aula. Museo de Rotterdam



Figure 4. Amsterdam, 1930. Nationaal Onderwijs Museum, Rotterdam (The Netherlands)

Ilustración 16. Aula 2. Museo de Rotterdam



Figure 3. Rotterdam, 1930. Nationaal Onderwijs Museum, Rotterdam (The Netherlands)

Ilustración 17. Aula 3. Museo de Rotterdam

El encuentro de diversos proyectos dentro de la misma temática ha creado la posibilidad de seguir invirtiendo en materia de imágenes y educación. Algunos ejemplos serían *A educação escolar integracionista e a representação fotográfica* (Porto y Porto, 2009), *Fotografía de temática escolar en archivos no especializados* (Aguiló, Mulet y Pinya, 2010), *Fotografía e historia de la educación* (Comas, 2010), *Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares* (Badanelli, 2008). Todas estas iniciativas son un claro ejemplo de la participación de profesionales de la educación como factor principal para mantener viva la cultura visual de la educación.

No hay que olvidar el apoyo que el centro de Estudios Andaluces (Consejería de la Presidencia) ofrece a cada una de las iniciativas que se ponen en marcha. Destaca la publicación sobre sociología visual *La construcción de la realidad social a través de la imagen* (Echavarren, 2010).

La sociología visual también va adquiriendo cada vez más importancia y va teniendo más seguidores que defienden la idea de entender la sociedad a través de imágenes (Miguel y Ponce, 1998; Echevarren, 2010; Riego, 2010). Se trata, por tanto, de una investigación aprobada por los docentes y sociólogos que forman parte integrante y partícipe de esta nueva disciplina visual que caracteriza otra forma de mirar la escuela y de investigarla.

4.2.1. Experiencias previas

Para comprender esta nueva forma de mirar la educación, de explicarla y comprenderla, una vez explicados sus antecedentes conceptuales en el primer capítulo, debemos hacer referencia a aquellas investigaciones que comenzaron a formar parte de la nueva realidad visual en torno a comprender, hacer y explicar la educación con imágenes, constituyendo de esta forma un proyecto

preexistente que podía representar el sentido mismo de una iniciativa de sociología visual.

Una de las publicaciones previas a nuestro trabajo fue la presentada por Badanelli (2008), en la que se analizan las ilustraciones que contienen los manuales escolares del franquismo para poder interpretar la identidad nacional española del momento, la que se enseñaba y transmitía. Campos (2009) también presenta una investigación sobre la iconografía de la idea de España durante la transición a la democracia, a través del análisis de las imágenes relacionadas con el concepto de nación en los libros de texto de la enseñanza primaria de la época. Fueron unas de las primeras veces que se usaban las imágenes educativas para obtener información histórica, empírica y válida.

La presencia cada vez más consolidada de las imágenes como fuente para contar historias contribuía a proyectos sobre iconografía e historia que nos comenzaban a presentar realidades a través de fotografías. Rubiano y Herrera (2010) se asoman a la realidad de la infancia cien años después de la independencia de Colombia, a través de fuentes documentales iconográficas, y afirman: *“hemos pasado del giro lingüístico al visual, como una de las formas de acompañar la construcción histórica”* (Rubiano y Herrera, 2010, p. 648). O como dicen otros autores, hemos pasado del *giro lingüístico al giro icónico* (Mitchell, 2005), concepto sacado de la obra *Cultura escolar inscrita en anuncios*, cuyos autores presentan el concepto aristotélico de “el ansia de ver” para designar el gozo que sienten las personas al usar sus sentidos, especialmente la vista.

También en el extranjero encontramos investigaciones en las que se empieza a dar importancia a la mirada educativa desde las fotografías. Porto y Porto

(2009), anteriormente mencionados, presentan a través de fotografías el importante papel de la educación como instrumento de integración de los indígenas de Brasil.

Autores como Kress (2012) nos enseñan obras como *Reading Images o Before Writting* y nos dejan frases como “las palabras no entienden lo que pasa”.

Pozo (2006) publica el artículo *Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula*, a través del cual se exploraban las posibilidades de documentos visuales como fuentes y recursos metodológicos en la historia educativa, que quizás fue el punto de partida para tantos otros análisis posteriores, como el que la misma autora, cuatro años después, dedicó a la cultura escolar en el franquismo a través de imágenes (Pozo, 2010) y en el que nos basaremos en este apartado.

4.2.2.Fases

En el momento que decidimos poner en marcha una investigación que describiera la educación actual a través de un retrato visual comenzamos a revisar literatura que nos sitúa en torno a varias fases que debemos tener en cuenta para entender el desarrollo del significado o análisis de las imágenes y su valor en este tipo de investigaciones. Presentamos dichas fases a través de la siguiente tabla.

Año	Fases	Objetivo	Publicación
1978	Semiótica	-Entender los símbolos de una imagen para poder interpretar su significado	-Tratado general de semiótica. Umberto Eco -Peirce (1931-1958)
1998	Sociología Visual	-Combinación de texto-imagen como objetivo de la sociología del sigloXXI	-Para una sociología de la fotografía. -De Miguel y Ponce de León (1998)
2006	Iconografía	-Posibilidades de documentos visuales como fuentes y recursos metodológicos en la historia educativa	-Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. -M. Mar del Pozo (2006)
2012	Semiótica Social	-Entender la multimodalidad social	-Alfabetización y Multi-modalidad Gunther Kress (2012)

Tabla 5. Distintos enfoques de la imagen como objeto de investigación

Las cuatro fases se han organizado tras una profunda revisión bibliográfica en la que hemos intentado destacar las principales etapas que nos presentan los autores, en las cuales la imagen es tenida en cuenta como herramienta importante para obtener información. De este modo se da la posibilidad de reflexionar personal y críticamente para dejar de ser simples lectores pasivos de las imágenes y pasar a ser lectores activos de nuestra educación visual.

Las imágenes, y más concretamente las fotografías, se han convertido en un punto de referencia para la formación de profesionales de la enseñanza, educadores y otros profesionales del ámbito didáctico y educativo, acogiéndose a proyectos de investigación para evaluar procesos y pautas de enseñanza aprendizaje.

Entre otras formas, quizás la más reciente de mirar la educación sea a través de las fotografías, enfoque cuyo valor no se había tenido en cuenta hasta hace más bien poco, porque el texto y las palabras permanecían como único medio válido para hablar del mundo.

Siguiendo la propuesta de Pozo (2010), a través de una serie de fotografías sacadas del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, de la Universidad Complutense de Madrid, se intenta estudiar la cultura escolar del franquismo. Por tanto, estamos ante una nueva forma de contar la educación y su cultura a través de imágenes.



Ilustración 18. Escuela del Patronato Aguirre. Extraído de Pozo y Rabazas, 2010

Estas son algunas de las fotografías a través de las que los autores intentan explicar la cultura escolar de la época. Pozo, pionera en iconografía de la educación, nos presenta una nueva forma de “mirarla”, leyendo imágenes que nos harán entender cómo era la escuela en aquel momento.

Estas investigaciones pueden considerarse un antes y un después en la historia de la educación, en su descripción e incluso en su comprensión, ya que empieza a tomar el mismo valor lo visual que lo escrito. En esta fotografía y en la que presentamos más abajo queda representada la metodología de la época, la tradicional clase magistral en la que el profesor explicaba oralmente y los alumnos copiaban, o en la que se empleaba el texto escrito en la pizarra para que los alumnos copiaran.



Ilustración 19. Escuela unitaria mixta. Alcalá de Henares. (Pozo y Rabazas, 2010)

4.3. La educación desde el cine

McLuhan (1968) dice que *“el cine nos permite enrollar el mundo real en un carrete para poder desenvolverlo luego como si fuese una alfombra mágica de fantasía”* (Cit. en Zunzunegui 1992, p. 145). Por nuestra parte, vamos a intentar desenvolver algunos de los temas educativos envueltos en algunas de las películas más representativas de la educación.

A lo largo del siglo XX los medios de comunicación han ido adquiriendo un papel cada vez más relevante en nuestras vidas. La enorme difusión de la prensa, el cine, la radio y, sobre todo, la progresiva universalización de la TV a partir de los años sesenta y setenta influyeron sustantivamente en la organización de la vida social, convirtiéndose en poderosos agentes educativos y de presentación y descripción de la educación en la gran pantalla.

En este apartado presentaremos cómo la educación ha sido vista a través del cine como nueva manera de “mirarla”, cómo el cine ha presentado la educación, cómo ha proyectado sus preocupaciones y sus realidades. Todo ello forma parte también de otra alternativa de contar y de mirar la realidad educativa.

Antes, y haciendo un repaso de la historia internacional en este campo, encontramos que en Londres, en 1933, se fundó el British Film Institute, con una sección de carácter educativo. En 1982, en París nace el Clemi (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens de l'Information), dedicado en un primer momento a la lectura crítica de la prensa, y que después se extendió al resto de los medios. En Canadá se constituyó en 1978 la Association for Media Literacy, que en 1989 publicó por encargo del Ministerio de Educación un programa de alfabetización mediático enfocado en la educación secundaria. Por otro lado, la Unesco ha patrocinado encuentros internacionales para el estudio y promoción de los medios y la educación, donde el cine tiene un papel importante. Algunos de ellos son el seminario de Oslo (Noruega) de 1962 sobre la educación del cine y la televisión, el encuentro internacional en Grunwald (Alemania), en 1982 y el debate sobre una nueva dirección para la educación en medios de comunicación en Toulouse (Francia) en 1990.

El mapa que aquí trazamos sobre el desarrollo de la educación y el cine evidencia solo una pequeña parte del gran iceberg de los primeros pasos de representación de la educación en la gran pantalla. Analizando brevemente algunas de las películas más importantes de la educación nos damos cuenta de cómo podemos leer la educación a través de un visionado cinematográfico. El XX ha sido un siglo de medios de comunicación. El escenario se abrió con la afirmación del séptimo arte, el cine, primero mudo y después sonoro introduciéndose más tarde el color en la postguerra, hasta los recientes efectos especiales.

Por todos es sabido la influencia que en nuestra formación tuvieron especialmente el cine y la televisión, medios que nos presentaban conocimientos y habilidades para seguir, así como diferentes modos de concebir y acceder a la información. Hoy en día las cámaras, la televisión y los

ordenadores son tan corrientes y esenciales como los libros, los bolígrafos y el papel lo fueron en épocas pasadas. Hoy conviven diversas formas de comunicación de carácter convencional como la escrita y otras nuevas como las audiovisuales y las informáticas. Televisión, radio y videojuegos son medios cercanos a la experiencia cotidiana de niños y jóvenes (Aparici, 1992). Y del mismo modo, existen medios que pueden contarnos historias educativas tal como lo hacen las palabras.

Quizás podamos situar en los años setenta el comienzo de una educación vista a través de los medios. En esa época comienzan a ponerse en marcha los nuevos programas de la escuela en medios de comunicación, haciendo referencia, aunque no de un modo sistemático, al cine, la prensa y la radio. Sin embargo, el cine, años antes, ya comenzaba a presentarnos distintas visiones de la realidad educativa de la época. Las primeras películas prestan atención a la figura del maestro describiéndolo como un ser paciente, cariñoso y protector. Es una forma de ver la educación, así como el comportamiento de sus protagonistas: maestros y también alumnos.

El club de los poetas muertos fue una de las grandes películas de 1989, en la que se pone de manifiesto el nuevo papel del profesor que comienza a romper los esquemas de una educación tradicional y memorística para dar paso a una enseñanza que abre horizontes a sus alumnos y los ayuda a descubrir sus propios caminos, motivándolos a pensar y a ser críticos. Algo muy alejado de la realidad educativa de la época.

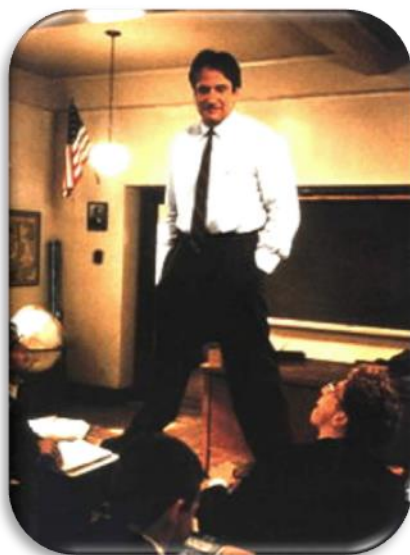


Ilustración 20. El club de los poetas muertos (Peter Weir, 1989)

Ya en 2008, año en el que la problemática social y educativa era la sociedad multicultural, comenzaron a rodarse películas que presentaban la realidad de las aulas, en la que la inmigración, la falta de sentimiento de pertenencia y los problemas que todo ello ha conllevado en la educación eran algunas de las claves de películas que nos narran visualmente una realidad educativa difícil a comienzos del presente siglo. Ejemplo de ello es *La clase* (2008) en la que se pone de manifiesto la diferencia cultural y las actitudes violentas de una clase de un barrio conflictivo.

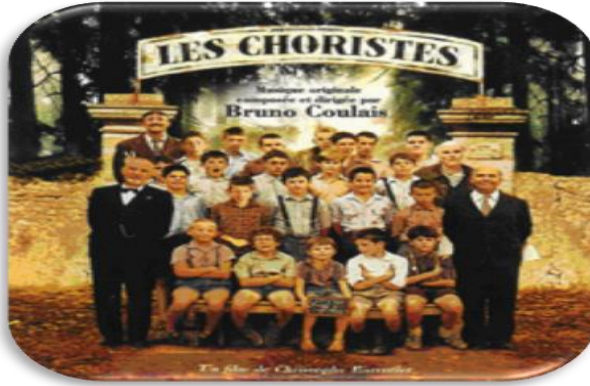


Ilustración 21. Los chicos del coro. (Christophe Barratie, 2004)

Los chicos del coro (2004) puede ser también un buen ejemplo de cómo el cine ha servido para contarnos realidades educativas. Un correccional tras la Segunda Guerra Mundial da cabida a esta historia rodada en Francia, que nos muestra la realidad educativa del momento: niños huérfanos, castigos e imposición. Una realidad que sin duda puede comprenderse mejor *mirando* la educación a través de escenas como las presentadas en esta película.

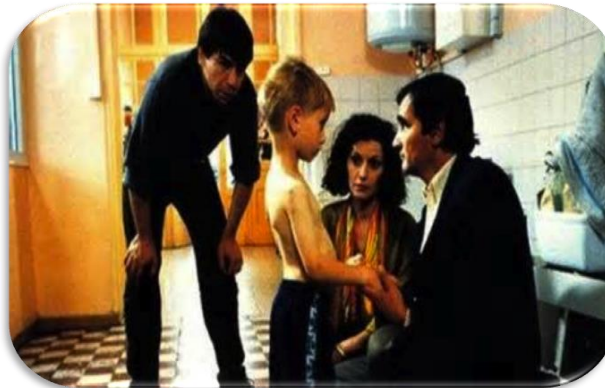


Ilustración 22. Hoy empieza todo. (B. Tavernier, 1999)

Hoy empieza todo (1999) es otra de las películas que nos presentan la educación desde la marginalidad de situaciones de crisis y barrios

desfavorecidos en la que se pone de manifiesto la labor docente de su protagonista.



Ilustración 23. La educación Prohibida. (G. Doín, 2012)

La educación prohibida (2012) nos presenta las estructuras, modelos y experiencias educativas de la última década.

Ser y Tener (2002). Inspirada en la idea de clase única nos presenta una clase de un pequeño pueblo en el que el tutor forma a sus alumnos a través de la escucha.



Ilustración 24. Ser y Tener. (N. Philibert, 2002)

La Lengua de las mariposas (1999) es una de las más importantes representaciones de la figura del maestro rural antes de la guerra civil española rodada en un pequeño pueblo gallego que nos invita a conocer una educación pasada.

El cine se va convirtiendo en una fuente de reflexión por su contribución a la exposición de realidades educativas específicas. Ante este panorama audiovisual y todas sus ventajas y también inconvenientes, nace una nueva forma de *mirar* la educación a través de la gran pantalla.

De esta manera, en el siglo XX va emergiendo una nueva sociedad que se estaba gestando desde la aparición de la TV, unas décadas atrás: la sociedad de la información, que rompe, casi definitivamente, con la sociedad industrial en la que priman no solo la lectoescritura y el cálculo, sino el comprender los lenguajes de la tecnología y de la comunicación de este fin de siglo, y expresarse con ellos. Por tanto, todo este desarrollo ha hecho que el cine, y por supuesto la televisión, se conviertan en poderosos agentes de aprendizaje y también de investigación, a través de los cuales podemos conocer antiguas sociedades y formas de enseñar y aprender, a través de sus escenificaciones inmensamente valiosas para aprender historias de la educación.

4.4. Los museos pedagógicos

En 1851, concretamente en Londres, aparece el primer museo pedagógico mundial, compuesto en un principio por elementos y útiles de todas las actividades de enseñanza (Álvarez y García, 2011). Surge, por tanto, una nueva forma de “mirar la educación” a través de los sentidos: *“la magia que embriaga la visita a un museo pedagógico reside en buena medida en la posibilidad de revivir la historia escolar mediante todos los sentidos, muy especialmente a través del tacto y el olfato”* (Alderoqui y Linares, 2005).

A partir de ese momento, comienzan a desarrollarse distintos museos pedagógicos tanto en nuestro país como fuera de él, los cuales ofrecen la posibilidad de reconstruir la educación, esta vez no a través del texto, de las palabras, sino de su escenificación. Se podía abordar la educación con la vista, el oído y el tacto. Surge, por tanto, una nueva forma de mirar la educación. Estos museos se convierten en poderosas herramientas para investigadores, estudiantes y docentes, porque permiten al visitante conocer la escuela de forma multimodal.

En 1882 se creó el Museo Pedagógico Nacional en nuestro país, llamado en un principio Museo Pedagógico de Primera Enseñanza, bastante famoso en Europa y América. Se creó en Madrid con la función de “[...] *ayudar a la formación de los educadores, siendo centro y exposición permanente y viva del estado de nuestras escuelas; cumpliendo luego igual fin con respecto a las del extranjero y haciendo, por último, que el contraste entre unas y otras aparezca muy claro, excite la atención y arroje la luz de todo contraste bien establecido*” (Otero Urtaza, 1994: 153, citado en Álvarez y García, 2011).



Ilustración 25. Museo Pedagógico Nacional.

A partir de ese momento fueron numerosos los museos que comenzaron a crearse para dar vida a la educación. Basándonos en el artículo de Álvarez y García (2011), presentaremos cuatro museos españoles que se han convertido

en proyectos museológico y museográficos: los museos pedagógicos de Galicia y Aragón; el Museo de la escuela rural de Asturias y el Museo Sierra Pambley, de León.

El Museo Pedagógico de Galicia (Mupega) está conformado por las siguientes secciones: aula de indianos, aula de restauración borbónica, aula republicana, aula dedicada a la etapa franquista, escuela de ferrado (espacios dedicados a la educación no formal), enseñanzas especiales, enseñanza profesional y exposición de juguetes.



Ilustración 26. MUPEGA

Como podemos observar en las fotografías, se crean verdaderas representaciones de la realidad educativa de la época, que sin necesidad de leer textos nos ofrecen una amplia imagen de la situación educativa del momento.

El Museo Pedagógico de Aragón, situado en la Plaza Mayor de la ciudad de Huesca, destaca por su estrategia de evocación: *“La museografía recurre a la evocación con impactos efectistas, como la colocación de juguetes a la entrada, que los visitantes pueden asociar a su infancia”* (Álvarez y García, 2011, p. 107).



Ilustración 27. Foto de clase. Museo Pedagógico de Aragón

La inmersión en la realidad educativa es abordada en tres momentos históricos diferentes: la escuela de Alfonso XII, la escuela de la República y la escuela franquista, guiadas por un narrador y una luz que va dotando de carácter propio cada una de las escenas acotadas para el público.



Ilustración 28. Alumnos y profesoras. Museo Pedagógico de Aragón

Estamos ante un museo al que hay que asomarse para conocer la realidad educativa que nos presenta.

Los estudiantes asisten a seminarios llevados a cabo por diferentes referentes, como directores didácticos de algunas escuelas de redes. No menos importantes son las actividades dedicadas a la reflexión de la experiencia vivida.



Ilustración 29. Material didáctico. Museo Pedagógico de Aragón

La frecuencia de estas prácticas y reflexiones permite a los estudiantes profundizar en el propio conocimiento desarrollando competencias de análisis de la actividad que se ha llevado a cabo. Se encuentran algunas de las insignias del periodo de Guerra Civil y de la dictadura que nos ayudan a seguir leyendo visualmente esta realidad. La práctica directa con el museo comprende un conjunto de actividades de observación y documentación de experiencias didácticas activas desde las escuela de la época.

La tercera experiencia presentada por Álvarez y García (2011) es el Museo de la Escuela Rural de Asturias (MERA), incluido en la Red de Museos Etnográficos de Asturias desde 2006 y, a diferencia de los otros tres ejemplos citados, limita su colección y exposición a la escuela rural en la región desde 1908 hasta 1970, reflejando la escuela republicana y del periodo franquista. Aborda la diferencia entre la educación masculina y la femenina, así como la vida de maestros y alumnos en el mundo rural. Asimismo, es también el único de los citados con

anterioridad que se halla en su contexto: la antigua escuela de Viñón, que data de 1908 (Álvarez y García, 2011).



Ilustración 30. Museo Escuela Rural de Asturias

En este museo podemos conocer la escuela rural hasta 1970, fecha en la que entra en vigor la Ley General de Educación y se cierra la escuela de Viñón, junto a otras del ámbito rural.

El Museo de la Escuela Rural de Asturias (MERA) abre sus puertas con el diario de un niño de la escuela, que nos muestra con imágenes y palabras su día a día en la institución. Incluye los materiales de entonces, las enciclopedias, las pizarras y las libretas. *“Basa igualmente la museografía en la escenografía evocadora”* (Belcher, 1997, Cit. Álvarez y García, 2011).



Ilustración 31. Museo Escuela Rural de Asturias

Del contenido de los museos quizás este sea uno de los más innovadores, ya que fusiona las contribuciones de la representación educativa de distintas épocas con la narración de sus protagonistas, como el diario de un niño de la escuela, algo que aún dota de más sentido a esta forma de leer la educación. En definitiva, los museos pedagógicos nos permiten reflexionar sobre el modelo de sociedad y educación de cada época, a través de una lectura más visual vivencial, que nos hace sentir parte de esa realidad por un momento.

Por otro lado, el actual Museo Pedagógico de la Fundación, al que llamamos Sala Cossío, se presenta como un espacio diferente a los explicados anteriormente, ya que en él no podemos vivenciar la representación de la educación de otras épocas. Sí que podemos consultar los materiales educativos del momento, como en algunos museos contemporáneos. Supone, por tanto, otra nueva manera de contarnos historias educativas a través de sus vitrinas.



Ilustración 32. Materiales didácticos. Sala Cossío



Ilustración 33. Mobiliario. Sala Cossío

Lo novedoso de los museos pedagógicos era la idea de ofrecer una mayor formación al profesorado de magisterio, a los alumnos e incluso a los investigadores, pero hoy en día ofrecen otra posibilidad: la de mirar la educación a través de los sentidos. Por tanto, estamos ante una nueva superación de la palabra como única fuente válida de transmitir información educativa. Como bien dice Kress (2005), las palabras no entienden lo que pasa. Ante tan provocativa afirmación, podemos decir que al menos en educación es posible analizar otras formas de leer, que no solo son palabras para obtener información válida.

Queremos hacer una mención especial al museo de la universidad de Huelva que aunque bastante reciente, promovido a partir del 150 aniversario de la implantación de los estudios de magisterio en la Universidad de Huelva, cuenta con tres secciones: Manuales escolares, Recursos didácticos y Escenarios educativos.



Ilustración 34. Aula. Museo Pedagógico. Universidad de Huelva



Ilustración 35. Espacio de enseñanza. Museo Pedagógico. Universidad de Huelva

Más de trescientos metros cuadrados dedicados a la educación de entre 1776-1975 en nuestro país. Ofrece temas de interés como la perspectiva de género, aspectos ideológicos o manuscritos elaborados por maestros de la época. Un

ejemplo más de que aún en la actualidad se sigue apostando por modos de conocer la realidad educativa más allá de las palabras.

En el ámbito internacional encontramos el Museo Virtual de la Escuela, Argentina (1988); el Museo Escolar Nacional, Argentina (1989), el Blackwell Museum (EEUU, 1900), con una sección dedicada a los medios y tecnologías del momento, como observamos en la imagen; y el Museo Pedagógico de Lituania.



Ilustración 36. Materiales. Museo Pedagógico de Hamburgo



Ilustración 37. Aula. Museo Pedagógico de Lituania

Estas nuevas formas de mirar la educación constituyen a la vez nuevas maneras de comunicación educativo-museológica, concepto acuñado por la revista *Museos y Educación*¹⁴, que nos indica que la educación en museos constituye una forma de reflexión y diálogo educativo.

Todo visitante debe usar los sentidos (oído, vista, olfato y hasta el tacto) para enfatizar la transmisión del mensaje y convertir al espectador en un elemento activo de la exposición (*Museos y Educación*, 2012). Estamos, por tanto, en el punto de partida del concepto de *multimodalidad* de Kress (2005).

Finalmente también queremos destacar el artículo “Teachers, Museums and Visual Arts. Constructing and Educational Look”, en el que Huerta (2010) reflexiona sobre la necesidad de espacios entre los educadores de museos y el profesorado de centros escolares.

4.5. La educación desde la web 2.0

Otra iniciativa importante sobre el modo de ver la educación se desarrolló de la mano de la creación de los centros TIC y el uso de las redes sociales, los blogs o las webs, como apuesta para darse a conocer a través de Internet y poder, de este modo, acceder al mayor número de personas de la comunidad educativa (padres, familiares, etc.) adaptándose al nuevo escenario 2.0.

El surgimiento de Internet constituye, como dice Renobell (2005), uno de los momentos clave, el último, para el cambio de visualidades sociales, ofreciendo una nueva dimensión de visualidad y proporcionando lo que en páginas

¹⁴ <http://www.museosyeducacion.com/2myecomeduc.html>

anteriores hemos definido, siguiendo a Renobell, como hipervisualidad social y, por consiguiente, como los nuevos valores hipervisuales.

En la actualidad se vive una comunicación demasiado rápida que hace que la señal tenga que serlo también, lo que es facilitado por la imagen y la nueva comunicación digital representada en los centros educativos a través de las webs o blogs de centro o aula.

Dentro de la llamada sociedad de la información y la comunicación la imagen *“es un componente analítico altamente competente, ya que es una señal rápida, con alto contenido de comunicación, conocida y usada por personas, grupos e instituciones, en todas las formas de expresión, tanto privadas como públicas”* (Orts, 1996, p. 52).

Las nuevas imágenes digitales, combinadas con la producción de nuevos espacios como los que se establecen en Internet, cambian también la forma en la que nos acercamos a la educación para conocerla.

Internet y el ordenador, como cita Renobell (2005), son la ventana a través de la que visualizamos resultados, en este caso, educativos. *“Todo pierde su lejanía y se ofrece la posibilidad de compartir información entre miembros de un mismo grupo, que ya no necesitan estar en un mismo lugar físico para llegar a una conclusión grupal”* (Renobell, 2005, p. 8).

Partiendo de esta base, el uso de Internet para conocer la educación a través de una red *on-line*, virtual e interactiva da la posibilidad de “mirar” el interior de la escuela en todos sus aspectos: planes de centro, actividades, evidencias visuales, aulas, unidades didácticas. Naturalmente tal indagación implica “conectarse para ver”. Una de las ventajas de este nuevo instrumento es la

posibilidad de obtener datos estructurados y homogéneos de la educación actual en tiempo real.

La enseñanza con el uso de Internet también tenía que implementar la red para darse a conocer. Comenzaron, por tanto, las primeras web educativas que situamos en esta investigación como nuevas formas interactivas de mirar la educación a través del texto, la música, las imágenes y la interactividad. Son una nueva forma de leer la educación a través de la web, una iniciativa al alcance de todos los internautas.



Ilustración 38. Actividades Web CEIP San Walabonso (Niebla, Huelva)



Ilustración 39. Site Web CEIP Fernando Feliú (Gerena, Sevilla)



Ilustración 40. Web PT Fernando Feiú (Gerena, Sevilla)

Como podemos, ver estas páginas interactivas nos ofrecen la posibilidad de “mirar” más allá de la lectura tradicional, sin olvidar que nuestros modos de ver afectan nuestra forma de interpretar (Berger, 2001).

4.6. Conclusión: dando paso al retrato

Berger (2000) nos dice que la realidad solo puede ser visible para nosotros después de ser percibida por nuestros sentidos.

El autor da relevancia a la vista como el primer estímulo antes que a la producción de palabras. *“El hecho de mirar es un acto voluntario, nunca miramos una sola cosa sino que miramos la relación entre varias, por tanto, el tacto es una forma limitada y estática de la visión”* (Berger, 2010, p. 1). Por tanto, apoyándonos en su idea hemos querido presentar en este capítulo distintas formas de mirar la educación, dando especial relevancia al acto de mirar a través de los sentidos, especialmente la vista, alejándonos de la lectura o la escritura como únicas formas de conocimiento.

A través de fotografías, museos pedagógicos, cine y webs 2.0 podemos llegar a “sentir” la educación de una época por un instante: *“las fotos explican, hacen sentir algo y ordenan el conocimiento”, “[...] suponen una forma peculiar de*

conocer la realidad social, pero también de crearla” (De Miguel y Ponce, 1998, p. 88).

Del mismo modo, las fotografías nos muestran una realidad que se puede volver a “mirar”, tantas veces como nos apetezca: *“la fotografía fija permite que algo pueda ser vuelto a ver”* (De Miguel y Ponce, 1998, p. 84). En el siglo XXI la imagen está adquiriendo un protagonismo especial, como lo prueba el complejo universo de pantallas en el que viven hoy los seres humanos. Pantallas de papel, de cine, de televisión de ordenador, de teléfonos móviles o de consolas electrónicas que proyectan sobre las retinas un continuo flujo de imágenes. En suma, todo apunta a un nuevo posicionamiento, quizás hegemónico, de las imágenes, en el marco de nuestros modos básicos de representación y de comunicación. Por tanto, ¿cómo comprender la historia de la educación y su significado solo a través de la lectura? Quizás fue el único medio hace algún tiempo, pero sería incomprensible mantenerlo como único en la actualidad.

Kress (2005) nos explica que la escritura se ha especializado por cientos de años para ser la portadora de ciertos tipos de información, y también ocurre que en ese pasado que cambia muy rápidamente transmitió la mayor parte del caudal de la información. Actualmente nos encontramos en una época de recursos multimodales (Kress, 2005) que caracterizan el proceso de dar y recibir información en educación y en el resto de los ámbitos sociales.

CAPÍTULO 5: IMÁGENES DESDE DISTINTAS TEORÍAS

*“Las personas tienen ojos con los que miran el mundo,
y las ciencias sociales no pueden seguir ignorando
lo que estas personas ven con sus ojos”
(Bericat, 2011, p. 1).*

Hoy en día vivimos en un mundo globalmente visual y mediático: innovación, ordenadores, pantallas, imágenes. A través de los tres primeros capítulos del planeamiento teórico hemos podido ver que no solo sociólogos e historiadores del arte usan o han usado imágenes, también profesionales de la educación que quieren dar un paso más allá de la escritura y mostrarnos diferentes maneras de mirar la educación.

Creamos un mundo ciego, o como dice Bericat (2011), cuando en nuestros estudios omitimos tanto la construcción visual de lo social como la construcción social de lo visual, desgraciadamente no consideramos las imágenes con la misma capacidad y valor que las palabras para representar el mundo y producir conocimiento. En este capítulo analizaremos dos de las teorías más representativas en la literatura de la imagen: la teoría visual del significado de Wittgenstein y la teoría de la coherencia de las imágenes de John Berger, para ofrecer una visión positiva de la posibilidad de incorporar las imágenes fotográficas a la producción de conocimiento también en educación.

5.1. Wittgenstein: la teoría visual del significado

Hemos creído de indudable valor para nuestra investigación dedicar unas páginas a la teoría visual del significado de Wittgenstein como muestra de que las imágenes constituyen un modo de representar el mundo y que, por tanto, pueden ofrecernos distintas formas de comunicación y conocimiento (Bericat, 2011). Wittgenstein centra su trabajo en dar respuesta a la siguiente pregunta: *“¿Qué relación debe haber entre un hecho (una proposición, por ejemplo) y otro hecho para que el primero sea capaz de ser un símbolo del segundo?”* Wittgenstein (1922, p. 3). El filósofo a través de la teoría figurativa del significado nos dice que el lenguaje, *“nuestro lenguaje y nuestro pensamiento tienen referencia porque son figuras, representaciones de las cosas del*

mundo”. Partiendo de este punto de vista, nos gustaría empezar este apartado con la visualización de los cuatro grupos de sentencias que presenta su autor, y que proponemos a través de la siguiente tabla:

AXIOMA FÁCTICO	- Nos hacemos figuras de los hechos. - La figura es un modelo de la realidad. - La figura es un hecho.
LÓGICA DE LA REPRESENTACIÓN	- A los objetos corresponden en la figura los elementos de la misma. - La figura consiste en que sus elementos se interrelacionan de un modo y manera determinados. - Que los elementos de las figuras se comporten unos con otros de un modo y maneras determinados representa que las cosas se comportan así unas con otras. Esta interrelación de los elementos de la figura se llama su estructura y la posibilidad de la misma, su forma de figuración.
FORMA DE FIGURACIÓN	- Para ser figura, pues, el hecho debe tener algo en común con lo figurado. - Lo que la figura ha de tener en común con la realidad para poder figurarla a su modo y manera es su forma de figuración.
CONCEPTO DE FIGURA LÓGICA	- Lo que cualquier figura, sea cual fuere su forma, ha de tener en común con la realidad, para poder siquiera figurarla, es la forma lógica, esto es, la forma de la realidad. - Cualquier figura es también una figura lógica. - La figura representa un posible estado de cosas en el espacio lógico. - La figura concuerda o no con la realidad, es correcta o incorrecta, verdadera o falsa. - Su verdad o falsedad consiste en el acuerdo o desacuerdo de su sentido con la realidad.

Tabla 6. Sentencias de Wittgenstein (Bericat, 2011, p. 118)

De acuerdo con Bericat (2011) hemos organizado la tabla anterior porque creemos que así puede quedar más claramente esbozado el modo en que las imágenes y más especialmente las representaciones fotográficas pueden ser legítimamente incorporadas al quehacer de las ciencias sociales, basándonos en la teoría de Wittgenstein.

Si nos basamos en el **axioma fáctico** de la teoría de Wittgenstein, visualizamos los hechos, o como aparece en la tabla 6, “*nos hacemos figuras de los hechos*”, de ahí la dificultad de excluir las imágenes del mundo del significado o comprensión de la realidad. Desde el punto de vista de esta concepción podemos visualizar la “educación TIC” con la siguiente imagen extraída de nuestra investigación. Se podrían hacer conexiones tales como el cambio del rol del profesor que aprende a la misma vez que el alumno, por ejemplo.



Ilustración 41. Enseñanza con PDI CEIP Jerónimo Luis de Cabrerías

Dentro de esta teoría se nos presenta implícitamente el hecho de que a través de las visualizaciones, como la anterior fotografía, en el caso de la educación podamos conocer y también transmitir los hechos del mundo. Por tanto, llevándolo al terreno de nuestra investigación, si somos capaces de visualizar nuestra educación actual a través de un retrato visual, podremos, por tanto, conocer y transmitir los hechos del mundo educativo actual de Andalucía.

Por otro lado, para Wittgenstein el mundo es la totalidad de los hechos y puede descomponerse en cada uno de ellos (Bericat, 2011) para su análisis. Por tanto, las imágenes y la fotografía, concretamente, son clave en este discurso, ya que muestran un conjunto de elementos o hechos y sus conexiones con otros.

Siguiendo a Bericat, el modo en el que las imágenes muestran la realidad es semejante a la forma en la que el mundo se estructura en hechos y los hechos en conexiones. Estamos haciendo referencia a la figura de una realidad, de un hecho. Wittgenstein nos presenta el siguiente ejemplo para clarificar su teoría: *“que este tintero esté sobre la mesa puede expresar que yo estoy sentado en la silla”* (Visser, 1999, p. 145, Cit. en Bericat, 2011, p. 119), concibiendo las visualizaciones como hechos y no solo como representaciones.

En educación, por ejemplo, cuando decimos que esta necesita más innovación, puede que ello signifique cambios en la metodología y no solo en los recursos.

En su apartado “Imagen y mundo”, Bericat nos describe el segundo grupo de sentencias de Wittgenstein llamado *lógica de la representación*, que habla de una “correspondencia elemental” entre los componentes de la figura y la realidad. En el caso de la fotografía, se da este tipo de correspondencia porque *“todos los elementos de una imagen captan fundamentalmente una determinada situación”* (Bericat, 2011, p.7).

En una de las imágenes seleccionadas para esta investigación observamos que todos los elementos de la foto: ordenadores, disposiciones de las mesas, los materiales y la pizarra digital, captan una determinada situación, quizás de cambio instruccional en el aula, en comparación a las tradicionales disposiciones un pupitre detrás del otro.



Ilustración 42. Aula CEIP San Walabonso

Esta lógica de la representación la encontramos en la siguiente sentencia: *“que los elementos de las figuras se comporten unos con otros de un modo y maneras determinados, representa que las cosas se comportan así unas con otras. Esta interrelación de los elementos de la figura se llama su estructura y la posibilidad de la misma, su forma de figuración”* (Wittgenstein, 1921 Cit. en Bericat, 2011).

Bericat (2011) nos recuerda la conocida fotografía de James Jarché de 1941 titulada *General Wavell Watches his Gardener at Work* (*General Wavell mirando a su jardinera trabajando*), imagen que muestra este tipo de correspondencia.

Por un lado, nos describe a un general vestido de uniforme con las manos en los bolsillos que observa cómo la mujer negra corta el césped de su jardín. Nos muestra dos correspondencias:

- *Desde el punto de vista humano:* entre los dos personajes.
- *La relación de uno con otro:* podemos notar a través de la mirada del general y la cabeza baja de la mujer que existe una relación de dominante-dominado; por lo tanto, la imagen muestra una relación análoga entre objetos, en la que se establece una clara estructura de interacción, en este caso entre personas.

También esta teoría hace hincapié en los modos de representación, afirmando que la correspondencia estructural que la figura es capaz de mostrar se debe a que su forma de figuración posibilita la representación de esa misma estructura.

La figura lógica es otro de los conceptos clave de esta teoría del significado visual. Hace referencia a lo que la figura tiene en común con la realidad que representa. En la fotografía del general (Bericat, 2011), la figura lógica se traduce en las relaciones de clase que trascienden las apariencias concretas de la imagen. Una figura debe corresponderse verdaderamente con la realidad para poderla representar, es decir, tiene que tener algo en común con la misma, *“solo así podremos decir que las imágenes, igual que las palabras o los números, producen y transmiten conocimiento sobre los hechos del mundo”* (Bericat, 2011, p. 124). Por tanto, esta teoría nos deja clara la doble posibilidad de una imagen *índex* o icono. En el caso de la fotografía se presenta como apta para situaciones o hechos sociales complejos, por lo que el mundo educativo y su amplio entramado de relaciones y cambios parece idóneo de ser representado a través de fotografías.

Las imágenes pueden ser incorporadas a la investigación, bien en tanto índices, operando con las conexiones existenciales establecidas entre los elementos de la imagen y los objetos de la realidad, bien en tanto iconos, utilizando la homología existente entre la situación representada por la imagen y el hecho de la realidad.

5.2. Teoría de la coherencia de Berger

Por otro lado, encontramos la teoría presentada por Berger (1982) en su ensayo *Otra manera de contar*. Dicha obra no es más que una reflexión sobre las capacidades de las imágenes de contar y expresar ideas. De la misma

manera hace un balance bastante acertado sobre las dificultades y/o limitaciones de las mismas en cuanto a la significación.

Hemos querido dedicar un apartado a esta teoría porque Berger, al igual que nosotros en esta investigación, se plantea la posibilidad de contar historias exclusivamente a través de imágenes: bien sean fotografías, pinturas. (Bericat, 2011). En nuestro caso, nos planteamos el contar la historia actual de la educación andaluza a través de fotografías.

Una vez dicho esto debemos pasar, para comprender mejor su teoría, a los dos conceptos clave que plantea el autor: *apariencia y ambigüedad*.

Podríamos resumir diciendo que Berger parte de la apariencia de toda imagen y de su ambigüedad para terminar con todo el enigma que presentan las imágenes y obtener de esta forma significación. Esto es lo que llamamos *teoría de la coherencia*, ya que de la coherencia que ofrece la apariencia de las imágenes extraemos significación y, por tanto, el valor o capacidad que las imágenes tienen para contar historias, mostrar ideas y transmitir conocimiento sobre algo.

Berger, partiendo de esta teoría, señala que *“las imágenes pueden llegar a construir un semi-lenguaje, es decir, que pueden transmitir ideas, significados y sentidos”* (Bericat, 2011, p. 125).

Nos encontramos a menudo con la hipótesis de que las imágenes por sí solas no significan nada o que las palabras, el texto y lo escrito son la única forma válida de transmitir significado. Ante esto Berger nos propone tres fórmulas para poder resolver esta problemática:

- Imágenes con palabras
- Imágenes con imágenes

- Imágenes con números

Utiliza los tres modos básicos de representación de la ciencia: palabras, imágenes o números, o como las llama Bericat (2011): narrativo, icónico y matemático. Nos recuerda que para Berger la fotografía puede ser débil en significado, pero irrefutable en evidencia.

Observemos otra de las fotos de nuestra investigación, aquella que representa una clase actual en un centro TIC de Andalucía, concretamente el CEIP San Walabonso de Niebla, Huelva, en la que están escenificando un cuento para los alumnos más pequeños y que a la vez graban para que pueda subirse al blog del centro. Volviendo a Berger, la imagen puede resultar débil en significado, pero muy rica en apariencia. Una apariencia que muestra cómo la educación y sus metodologías van cambiando hacia una era TIC, algo que desde nuestro punto de vista alcanzamos a conocer más rápidamente a través de una imagen como esta que por medio de un texto.



Ilustración 43. Aula de grabación CEIP San Walabonso, 2012

Por otro lado, Berger dice que *“la cámara no puede mentir, porque la fotografía no tiene lenguaje propio, porque cita más que traduce. No puede mentir porque imprime directamente”* (Bericat, 2011, p. 126). Por tanto, la

educación en imágenes imprime directamente esa realidad y nos la muestra visualmente sin posibilidad de disfraces que a veces permite la gramática.

Bericat (2011, p. 126), en su investigación *Imágenes y conocimiento* nos ofrece una reflexión concluyente: *“La investigación científica utiliza la fotografía en medicina, en física, biología, y cuando se utiliza una fotografía científicamente, su evidencia incuestionable representa una ayuda para llegar a una conclusión: suministra información dentro del marco conceptual de una investigación”*.

Volviendo a recordar a Peirce y su clasificación de signos llegamos a Berger que nos dice que el *índex* certifica y ratifica y que la fotografía como *índex* citaría su realidad.

Por tanto, la foto anterior, que volvemos a mostrar más abajo, muestra la existencia real de cambios educativos, una evolución de métodos de enseñanza-aprendizaje que está teniendo la educación. Solo por ello la imagen ya nos informa, nos transmite un significado, un sentido. Subrayamos a continuación algunas de las evidencias de esos cambios para que al lector le sea más fácil identificarlas.

En su teoría, Berger, (Cit. en Bericat, 2012) continúa afirmando que la fotografía o la imagen, en cuanto a icono, muestra que esa apariencia a veces ambigua de la imagen es coherente con las afinidades o imitaciones, como es coherente *“una roca con una montaña”*. Por tanto, toda imagen que cita la realidad contiene un significado que surge de la coherencia de la imagen con sus afinidades o asociaciones visuales, porque es coherente con lo que otros autores llamaría su representación.

De allí que en todo trabajo visual deba procurarse la búsqueda de esta coherencia para que la imagen pueda tener la capacidad de significación y de

transmisión de ideas, realidades y conocimiento. En nuestra investigación, como en cualquier otro tipo de trabajo visual, el valor de las imágenes y su calidad determinarán la calidad del trabajo y, por consiguiente, sus resultados. Peirce ya nos decía que el icono se sirve del carácter del objeto que representa, por lo que a través de la observación del icono pueden revelarse otras verdades referentes a ese mismo objeto.

Si observamos algunas de las fotos que formarán parte de nuestro retrato visual de la educación actual en Andalucía podemos extraer bastante información a través de la observación directa de nuestros signos icónicos.



Ilustración 44. Signos icónicos del Aula de grabación CEIP San Walabonso, 2012

En la teoría de Bericat encontramos tres conceptos clave para entender la imagen en tanto *índex*, siguiendo a Peirce: *indicar*, *subrayar*, *mostrar*. De este modo, nos deja una clara explicación del objetivo de la imagen como *índex*.

Por otro lado, parece apropiado atender a la siguiente explicación que Berger nos ofrece en su obra sobre la conocida fotografía de André Kertész *Partida de un Húsar rojo*, 1919, ya que nos ayuda a comprender aún mejor el poder de las imágenes dentro de su teoría.

“La fotografía representa una situación en la que un soldado y una mujer con un bebé en sus brazos se despiden mirándose fijamente a los ojos, congelando lo que tal mirada capta para poder llevarse, tras la partida, una indeleble imagen del otro. El contraste entre la ropa de estar en casa que lleva la mujer y el uniforme destinado a la batalla que lleva el hombre define el drama que allí se está viviendo. El contexto en el que ambas miradas se cruzan está plagado de referencias históricas, tal y como indica el propio título de la fotografía. En la foto se pueden ver muchas cosas, el cuartel al fondo, otros soldados que asisten a ese mirar, el hijo que mira a su padre, los árboles que se mueven al fondo. Pero este juego completo de referencias no hacen sino resaltar la mirada que congela el tiempo, la idea de quietud que se transmite cuando todo parece estar en movimiento, cuando el drama de la separación está a punto de producirse. Todos los contrastes que incorporan los dos personajes principales del cuadro, como sus ropas, su pose o sus manos, transmiten muy adecuadamente el sentido de una partida, una idea universal que Kertész capta desde las apariencias concretas de una huella. En toda despedida, parece decirnos la imagen, existe un encuentro; en todo movimiento, una quietud” (Bericat, 2011, p. 133).

Desde este punto de vista entendemos la coherencia de imágenes como *conjunto de correspondencias implícitas en una imagen*. Volviendo a nuestras fotografías podemos analizar las correspondencias implícitas en un contexto icónico-educativo como el que nos muestra la siguiente imagen:



Ilustración 45. Aula CEIP San Walabonso, 2012

Siguiendo la descripción de la foto propuesta por Berger, podemos comenzar diciendo que la fotografía representa una situación en la que los alumnos del CEIP San Walabonso trabajan en la clase de conocimiento del medio con TIC, en este caso ordenadores. Los niños reflejan una actitud de comodidad ante estas tecnologías como herramienta o recurso educativo, e incluso pueden trabajar en pareja, compartiendo un portátil por cada dos. Por sus ropas vemos que se trata de un centro público de educación primaria. El profesor no ocupa el lugar tradicional, por lo que su rol también cambió, adaptándose a las nuevas necesidades sociales y a la realidad que se está viviendo. En las mesas encontramos bolígrafos y papel, así como decoraciones tradicionales en las paredes, incluso macetas hechas por los niños y ubicadas en la estantería del fondo. De allí que la fotografía, la clase y la realidad educativa 2.0 aún sigan plagadas de referencias a la vieja escuela.

5.3. Algunos procesos de investigación a través del análisis de imágenes

A continuación presentamos algunos de los trabajos más relevantes que encontramos en la literatura sobre investigación con imágenes: Goffman (1976) y Grady (2007). Revisamos también el método de lectura de imágenes

de Roberto Aparici (2008) así como el método de interpretación documental de Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu (2006).

5.3.1. Goffman, *Gender Advertisements* (1976)

Una vez consultado un pequeño manual de textos seleccionados de Goffman podemos profundizar en su obra *Gender Advertisements* (1976) para mostrar un ejemplo de investigación a través de imágenes que, aunque con objetivos diferentes a la nuestra, nos sirve para recalcar la potencialidad de la fotografía como transmisora de ideas.

Quizás sea la primera vez que el autor muestra su interés por la fotografía, particularmente la publicitaria. Nos habla sobre cómo el análisis social puede utilizar la fotografía para explorar un tema preciso: el sexo femenino, en este caso. Coincidiendo con teorías de autores tenidos en cuenta anteriormente se deja entrever que la representatividad es una de las condiciones que debe cumplir toda colección fotográfica.

Por otro lado, también Goffman (1976) ya nos anunciaba su punto de vista en cuanto a la cantidad, es decir, *“cuanto mayor sea la colección del investigador, mayor será su certeza de haber confirmado lo que cree haber descubierto en tal ejemplar”* (Goffman, 1976, p. 137). Continúa, sin embargo, diciendo que el tamaño de la colección no tiene la finalidad de mostrar el predominio de algo, sino, por el contrario, el interés de mostrar diferentes planos sobre una misma temática, algo que hemos tenido bastante en cuenta a la hora de diseñar nuestro retrato visual de la educación actual en Andalucía.

Por tanto, aunque es una opinión sacada de un estudio visual publicitario, puede generalizarse a otros contextos sociales como el educativo. Si volvemos a nuestra investigación basada en el análisis de 120 imágenes fotográficas,

podemos decir que en cuanto a la cantidad contamos con suficientes fuentes que nos permiten validar las ideas extraídas de ellas.

Goffman (1976) nos ofrece un párrafo bastante significativo en la primera parte de su texto *Gender Advertisement*, en el que afirma que la eficaz ilustración de un tema no demuestra nada en cuanto a lo que puede descubrirse en imágenes, ni menos, en el mundo. Del mismo modo, nos muestra las ventajas de las imágenes en cuanto a la exposición y descubrimiento, a la vez que destaca la enorme capacidad social de la vista:

“Les ofrecen, en efecto, la posibilidad de considerar claramente figuras conductivas que la insuficiencia de talento literario no le permitiría citar solo por medio de las palabras” (Goffman, 1976, p. 138).

Volviendo a su trabajo con fotografías publicitarias, las considera como útiles en tanto pueden refrescar ideas entre las que nos presenta los estilos de comportamiento relacionados con el sexo o la manera en que la publicidad las trata. También nos proponemos que este retrato visual sea útil para refrescarnos sobre qué pasa en nuestras escuelas, e incluso como instrumento de evaluación de nuestra actual situación educativa.

El canadiense también introduce un nuevo concepto, el de *“naturalismo”*, que hemos querido reproducir aquí porque designa a la forma en la que los espectadores (por referirse a un contexto publicitario) miran el particular mundo de las fotografías, algo que podemos generalizar, ya que en cualquier contexto la fotografía se ha convertido en algo cotidiano y quizás no fascinante ante nuestros ojos, en tanto imagen.

Quedándonos con la primera de las soluciones que ofrece, por ser la más idónea para nuestro trabajo, encontramos que: *“Es cuestión con unas cuantas*

soluciones evidentes. Así, es posible montar una escena cogiendo a los personajes justo en pleno acto, capaz de compendiar a la vista de todos la secuencia de la que se han sacado; seguramente, porque no se lo estima posible sino en el curso de una acción prolongada, de la cual es un momento que lleva al espectador a reconstruirla” (Goffman, 1976, p. 142). Interesante también la comparación que presenta entre publicitario y sociedad en tanto a “contar”, ya que ambos usan recursos visuales para transmitir historias que ofrecen situaciones sociales, como adelantábamos en capítulos anteriores (Del Pozo, 2006). Apoya así la idea del valor informativo que deben tener las imágenes para que puedan ser interpretadas y podamos, por tanto, contar nuestras propias historias. Como vimos en el apartado anterior, es posible identificar aquello con lo que otros autores llaman coherencia, representatividad, etc.

A modo de ejemplo hemos querido incluir algunas de las imágenes tenidas en cuenta por Goffman en su intento de analizar los comportamientos femeninos en la publicidad, que puede servir de orientación para nuestro análisis. Como podemos observar, están divididas por apartados:

- Lo masculino y femenino
- El tacto
- La mujer oculta
- La mujer lejana
- La mujer sumisa
- Juegos de manos
- La mujer dócil
- La mujer niña
- La mujer juguete

- Dicha de mujer

De este análisis podríamos destacar los tres estereotipos femeninos publicitados de la mujer: belleza, perversión y sumisión. Es un estudio exclusivamente a partir de imágenes que se basa en el análisis de Roland Barthes (1982).



Ilustración 46. Lo masculino y lo femenino. Goffman, 1976



Ilustración 47. La mujer oculta. Goffman, 1976



Ilustración 48. La mujer lejana. Goffman, 1976

5.3.2. Grady: Advertising Images as Social Indicators: Descriptions of Blacks in LIFE Magazine (Imágenes publicitarias como indicadores sociales), 1936-2000

Grady (2007, p. 1) comienza su obra con las siguientes palabras:

“One of the most important prerequisites for building a more visual social science is demonstrating that visual data provide answers to research questions, which are not addressed satisfactorily by the use of more conventional, non-visual, methods. In this article the author argues that a systematic analysis of the images in print advertisements not only accounts for patterns in contemporary American race relations as reliably as findings derived from national surveys like the General Social Survey (GSS) and the US Census, but also illuminates questions that are often raised by, but seldom resolved with, quantitative data”.

Uno de los requisitos para la construcción de una ciencia social más visual es datos visuales que proporcionen respuestas a las preguntas de investigación, respuestas que no abordan de forma satisfactoria los usos convencionales de datos no visuales.

A través de su artículo, el autor nos presenta un análisis de imágenes (todas de la revista *LIFE*, desde 1936 hasta 2000) de anuncios impresos, en el que se plantea el tema de los patrones en las relaciones raciales en los Estados Unidos contemporáneos, formulando dudas que rara vez resuelve con datos cuantitativos. Dicha investigación parte del hecho de que las imágenes aportan respuestas fiables y válidas a los estudios sociales, y así lo demuestra.

Una de las primeras imágenes que sugiere el artículo se refiere a un cambio dramático en las relaciones de raza en América y cómo la publicidad revela esa transformación.

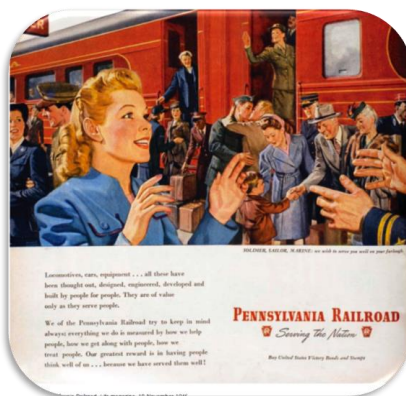


Ilustración 49. Pensilvania, Life magazine. Extraída de la obra de Grady, 2007

Sus análisis podemos verlos en la comparación de la imagen 1 y la 2. La primera data de 1945. Representa la publicidad de un anuncio para el tren de Pennsylvania y simboliza el retorno a la normalidad después de la Segunda Guerra Mundial.



Ilustración 50. Kool cigarretes. Extraída de la obra de Grady, 2007

En la imagen vemos cómo los soldados se reúnen con sus familias, todos blancos, y hay un hombre negro en el centro de la escena, *“haciendo lo que se esperaba que hicieran los negros en esa época, atendiendo las necesidades de los blancos”*, traducido de *“the one black figure, located in the centre of the*

image, is shown doing what was expected of blacks at this time, and that was serving the needs of whites” (Grady, 2007, p. 1).

A través de las imágenes recogidas a lo largo de tantos años, Grady nos muestra el importante cambio de las relaciones interraciales en América. Es, por tanto, como él mismo afirma en su trabajo, una llamada a los sociólogos visuales a hacer análisis visuales de imágenes para obtener un mayor valor en las ciencias sociales y en otras disciplinas.

El autor nos dice: *“In other words, the advertising image, and hopefully the product itself, functions to resolve a consumer’s anxieties”, Grady (2007, p. 214)*, por tanto, partiendo de esta afirmación, podemos concluir que también con imágenes podemos resolver “ansiedades” educativas, mostrando su realidad de forma visual para de esta forma evaluarla y conocerla, interpretarla.

Hay una reflexión muy interesante que hace el autor en la cuarta página de su artículo que dice que la publicidad no refleja directamente lo que realmente está sucediendo en un contexto social, pero sí lo que la gente siente sobre su mundo y lo que imaginamos que se necesitaría para responder adecuadamente a esos sentimientos o incluso necesidades. Llevando esta reflexión al plano educativo podemos decir que las imágenes fotográficas que proponemos a través de nuestro retrato visual adquirirán un notable valor en cuanto nos transmitirán lo que la comunidad educativa siente dentro de las escuelas en la actualidad, ante sus recursos, sus nuevas herramientas, sus retos y desafíos, y nos ayudarán a dar respuestas a sus mejoras.

Los anuncios, y por tanto las fotografías, también identifican los presupuestos de la realidad a la que hacen referencia en sus narraciones.

Dejamos algunas de las imágenes tenidas en cuenta por Grady en su investigación, con el interés de que el lector vaya imaginando una posible propuesta visual educativa y pueda, al mismo tiempo, valorar el análisis que se hizo desde anuncios publicitarios impresos como herramientas para obtener información social verdadera.



FIGURE 15. Casio. *Life* magazine, May 1979.

FIGURE 16. American Gas Association. *Life* magazine, 11 August 1967.

FIGURE 17. Kodak. *Life* magazine, 22 September 1972.



FIGURE 18. Aetna Insurance. *Life* magazine, November 1979.

Ilustración 51. Kodak y Aetna insurance. Extraída de la obra de Grady, 2007



FIGURE 10. Seagram's. *Life* magazine, 25 February 1972.



FIGURE 11. United States Postal Service. *Life* magazine, April 1979.



FIGURE 12. McDonald's. *Life* magazine, 30 June 1972.

Ilustración 52. Macdonals. Extraída de Grady, 2007



FIGURE 4. Aunt Jemima. Life magazine, 28 November 1938.



FIGURE 5. Aunt Jemima. Life magazine, 24 January 1944.

Ilustración 53. Aunt Jemima. Extraído de Grady, 2007

5.4. La lectura de imágenes en la era digital (García Matilla y Aparici, 2008)

Otra de las propuestas de lectura de imágenes que encontramos en la literatura es la que nos propone Aparici (2008), que a partir de unos conceptos básicos del lenguaje de la imagen incorpora elementos clave que deben tenerse en cuenta a la hora de leer imágenes. Su objetivo se centra en conocer el significado y el sentido de cada una de las imágenes a través de un ejercicio que nos ayude a *pensar la imagen* para descubrir las diferentes formas de leerla y así *“poder leer el mundo”* (Aparici, 2008, p. 143). *“Estos ejercicios como lectores nos deben movilizar para poder escribir con imágenes”* (Aparici, 2008, p. 143).

Podríamos resumir el análisis que nos propone Aparici a través de los siguientes fases:

- Fase objetiva: analiza elementos básicos de la imagen.
- Descripción conceptual.
- Estudio descriptivo global en función de sus características.

De esta forma pasamos de lo denotativo a lo connotativo de forma gradual para poder entender el sentido y significado de la imagen que debemos leer. A continuación presentamos algunas de las imágenes que presenta Aparici para analizar en su libro *Lectura de Imágenes* (2008).

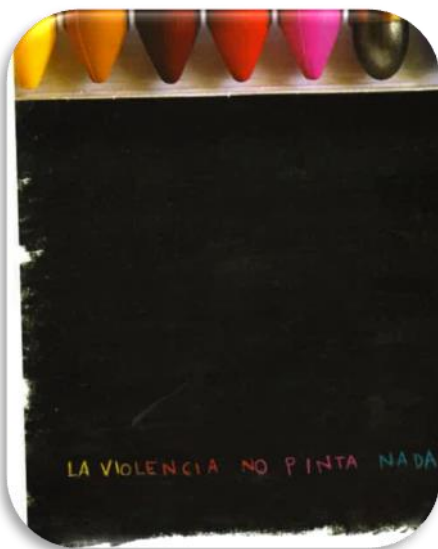


Ilustración 54. La violencia no pinta nada. Imagen de Espinosa Buñuelos, en Aparici (2008, p.144)

En esta fotografía presenta un análisis en base a su formato, superficie, forma, color. A continuación comienza a identificar fragmentos y los siete elementos que aparecen alineados observando uno diferente al resto, que la identifica con una bala. El texto también forma parte importante del análisis. Finalmente se pasa de lo denotativo a lo connotativo, desencadenando una reflexión al respecto de aquello que manifiesta o presenta la imagen. Otra de las imágenes que Aparici (2008) nos presenta en su trabajo es aquella publicada por el periódico de Cataluña en 2005. Hemos querido aportarla a esta investigación porque es un claro ejemplo del análisis connotativo de las imágenes cuando el autor nos pone en contexto, es decir, la realidad que representa la fotografía y que ha hecho posible su elaboración: octubre de 2005, el gobierno de Marruecos procede a la expulsión de subsaharianos instalados en este país (Aparici, 2008). El peso connotativo de la imagen es enorme, concentrados en diversos centros de interés como los ojos llorosos de los hombres, las manos,

la dirección de las miradas, la tristeza de los rostros, así como la posterior lectura que hace del texto de su autor, Sergio Caro.



Ilustración 55. Fotografía publicada por el periódico de Cataluña, 2005

5.5. Método de interpretación documental: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu (2007)

Otro de los métodos de interpretación de imágenes que queremos destacar en este apartado es el desarrollado por Mannheim basado en los avances de los historiadores de la época como Panofsky. Lo novedoso de su método era que se dirigía a analizar fenómenos culturales, perfecto para analizar imágenes sociales, lo que estaría aún más próximo a nuestro propio estudio visual. Siguiendo a Mannheim, *“el sociólogo de la cultura debe analizar una obra de arte descubriendo en ella la expresión de una postura ante el mundo...”*, (Barboza, 2006, p. 394). Mannheim tiene en cuenta diversas perspectivas a la hora de analizar una obra o imagen para poder ofrecer un método que una las dos posturas comunes en el análisis de una obra (Barboza, 2006):

- Análisis inmanente, dirigido a la explicación estética de la obra.
- Método genético, dedicado a analizar el contexto social de la obra.

Mannheim diferencia 3 niveles de interpretación de una obra:

- Sentido objetivo, caracterizado por el reconocimiento de objetos en la obra para identificar qué representa.
- Sentido expresivo, manifiesta el *“sentido esencial de los fenómenos culturales...”*(Barboza, 2006), la intención del autor.
- Concepción del mundo, el más indicado según Mannheim para un análisis sociológico de la cultura y añadimos, si la educación es parte de la cultura, sería también un buen método para su análisis. Algunas de las prácticas de análisis de fotografías sociales más relevantes vienen de la mano de Pierre Bourdieu con sus primeras investigaciones sobre la sociedad argelina, aquella llamada por su propio autor:

“economía de la miseria” (Bourdieu, 2003, p. 41, Cit. en Barboza, 2006). A continuación mostramos dos fotografías de su trabajo en las que buscaba diferenciar a través del análisis situaciones *“disonantes”* (Barboza, 2006) entre la cultura argelina y la occidental.

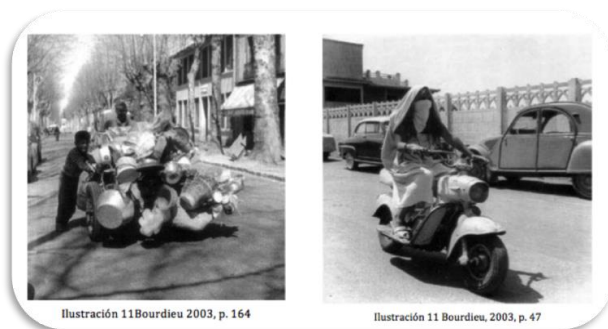


Ilustración 56. Argelia y Occidente. (Bourdieu 2003)

5.6. Conclusión

Estas obras, así como las teorías explicadas en este apartado, nos llevan a una conclusión basada en el cambio de la comprensión del mundo o, como dice Gunther (2005), el cambio a la semiótica.

“El cambio teórico se da desde la lingüística a la semiótica, es decir, desde una teoría que explicó únicamente el lenguaje a una teoría que explica bien el gesto, el discurso hablado, la imagen, la escritura, los objetos, el color, la música y, sin duda, otros” (o.c., p. 50), y continúa diciendo que *“el paso a la semiótica es el paso a una preocupación por la forma y el significado en muchos modos”* (o.c., p. 57), teoría que observamos en cada uno de los trabajos visuales presentados a lo largo de nuestro marco teórico, así como en el caso de los museos pedagógicos, descritos en el capítulo 3, como forma de *“mirar”* la educación a través de los sentidos.

Es en este punto en el que quizás debamos comenzar a hablar de una multimodalidad a la hora de transmitir y de leer conocimientos. Una teoría que trate la multimodalidad surge, según Kress (2005), frente a la necesidad de una definición utilizable del texto, dado que nuestra sensación presente de texto procede de la era de la dominación del modo de escritura y de la dominación del medio del libro (o.c., p. 51), y actualmente nos encontramos en una era de dominación de otros medios, como el visual.

En la comunicación multimodal, el concepto del diseño es el *sine qua non* de la práctica informada, reflexiva y productiva. Y dado que el diseño está íntimamente ligado, podemos arriesgarnos a decir que las imágenes son el *sine qua non* social y, por tanto, educativo.

Todo lo presentado hasta ahora confirma la teoría de Kress (y la nuestra), que nos dice que la lógica de la imagen domina el ordenamiento, la forma, la apariencia y los usos de la escritura, de allí que podamos comenzar a ver en las imágenes otras formas de leer y también de escribir el mundo.

Por otro lado, de la mano de Edoardo Fleischner (2012), profesor de Nuevos Medios de Comunicación en la Universidad Statale de Milán, hemos conocido el término *crossmedialitá*, que significa la unión entre los medios de diversa edad, como la TV, el Internet o el Twitter, capaces de integrarse unos con otros para transmitir. Integrar sus propias habilidades de crear contenido y aquella de distribución a través del mismo. Concepto que debe ser tenido en cuenta, sobre todo en el análisis de los datos visuales de nuestra tesis.

Dichas teorías e investigaciones nos han ayudado a tener una visión general para elaborar nuestro propio retrato visual de la educación actual en Andalucía y ofrecerle al lector un material visual por medio del cual esperamos pueda conocer, interpretar y reflexionar sobre la actualidad educativa a través del

lenguaje de las imágenes, y que siguiendo a Rubiano (2010, p. 12), aprenda a ver que las *“imágenes y fotografías dan cuenta de la vida cotidiana, de sus usos, de la moda, de las diferencias sociales, de las prácticas de los oficios, de lo que ocupa la atención en cada época, así como de la visibilización de los objetos y sujetos sociales”*.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6. DISEÑO METODOLÓGICO

*“Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación,
el saber dudar a tiempo”*

Aristóteles

6.1. Delimitación del tema y formulación del problema

A partir de la integración de las TIC en los centros de enseñanza el sistema educativo comenzó a cambiar: nueva organización de y en las aulas, nuevo mobiliario, nuevas salas de informática con Internet abierto y gratuito, nuevas metodologías, nuevos recursos educativos, etc.

Crear un itinerario visual de la educación actual de Andalucía como objetivo principal de esta investigación nos da la oportunidad de obtener de forma visual el escenario que las escuelas andaluzas presentan después de 10 años de integración de medios tecnológicos en la educación.

Cuando llegó el momento de barajar posibles temas para la realización de la Tesis empezamos a pensar en un tema que pudiera resultar interesante a la hora de realizar esta investigación. Queríamos una excusa para hablar de educación, que era lo que realmente nos importaba.

Una vez comenzamos a investigar, buscar información y a leer investigaciones precedentes sobre diversos temas educativos, fuimos comprobando que la integración de los medios en la escuela, sus repercusiones o cualquier otro tema educativo estaba bastante estudiado pero no de forma gráfica, de forma visual, algo que nos hizo replantearnos varias alternativas. El poder investigar algo dentro de mi propia comunidad pionera en escuelas TIC me hacía ver esta idea aún con más entusiasmo e interés, sobre todo desde que no resido en ella. Por tanto, la unión de educación, fotografías y Andalucía dieron como resultado este trabajo que con tanto esmero hemos realizado a lo largo de estos dos años.

Desde la Universidad de Huelva mi tutor me asesoró y orientó sobre los diferentes proyectos acerca las TIC que se han llevado a cabo en Andalucía a lo largo de estos años dándome la oportunidad de apoyarme en uno de ellos para

construir una nueva investigación visual y poder aportar unos resultados visuales de la investigación de centros pioneros en la comunidad andaluza y tenidos en cuenta en diversos proyectos universitarios.

Una vez llegados a este punto decidimos basarnos en el trabajo de Boza y Toscano (2011) y usar como casos los mismos centros de su investigación, centrándonos por nuestra parte en dar resultados visuales.

Bajo el lema *Itinerario Visual de la Educación actual en Andalucía: 10 años de Centros TIC* presentamos un trabajo de investigación quizás innovador por su metodología visual como medio para reflejar qué está ocurriendo en nuestras aulas.

Elegir este tema y esta metodología ha sido un gran acierto que nos ha permitido descubrir cómo es la realidad educativa de nuestra región a través de imágenes comentadas por sus protagonistas. Una vez obtenida la información con la ayuda del personal de cada centro visitado llegó el momento de analizarla. Queríamos hacer un trabajo de investigación basado en la claridad y sencillez tanto en su redacción como en la elaboración de diferentes categorías para poder presentar la realidad de la educación actual de Andalucía analizando seis casos representativos y organizando sus conclusiones visuales. Hemos encontrado un gran apoyo por parte de las personas que desde la Universidad de Huelva, las escuelas de Huelva, Sevilla, Granada, Córdoba, Jaén y Málaga nos han atendido con gran disponibilidad en aquellos momentos en los que hemos tenido que llamar por teléfono para pedir alguna información, escribir algún correo electrónico o realizar visitas y entrevistas personalmente. Por supuesto el trato del equipo directivo de cada centro y su total disposición son otras de las ventajas que he encontrado en el camino que han facilitado nuestro acceso al campo.

6.2. Objetivos de la Investigación

Este trabajo busca como objetivo general mostrar que las fotografías pueden contarnos la historia actual de la educación en Andalucía a través de la creación de un itinerario visual.

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Identificar y seleccionar centros representativos de integración de las TIC como recurso didáctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la comunidad de Andalucía.

- Presentar a través de fotografías los espacios físicos de los centros de infantil y primaria tenidos en cuenta en esta investigación y poder percibir de forma gráfica el cambio que se ha producido desde la integración de las TIC en los últimos 10 años con especial énfasis en lugares comúnmente tradicionales en una escuela como la sala de profesores, las aulas o la biblioteca.

- Elaborar un registro icónico con las imágenes obtenidas de los centros educativos seleccionados que puedan ser representativos de la educación actual de Andalucía.

- Identificar elementos de cambio e innovación educativa tanto a través de las imágenes como del discurso de los protagonistas de las fotos.

6.3. Método

Una vez planteados los objetivos tuvimos que decidir qué proceso metodológico queríamos seguir. En primer lugar el diseño establecido ha seguido una serie de pasos secuenciales e inmersos dentro de un sistema flexible y cambiante según los aspectos que nos iban interesando destacar, consiguiendo de este modo un orden lógico, utilizando las técnicas de investigación conocidas entre todos los profesionales familiarizados con la

investigación cualitativa: observaciones a participantes, descripciones de materiales, narraciones, entrevistas y 20 fotografías por centro investigado comentadas por sus protagonistas. Todo este proceso se ha basado en una investigación de carácter cualitativo que, como indica su propia denominación, el principal objetivo ha sido la descripción de las características más relevantes de la educación andaluza actual.

Con esta investigación no se ha tratado de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible para llegar al entendimiento más profundo posible de la actualidad educativa en Andalucía a través de un itinerario visual.

Señala López (2002), que el análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva y pretende descubrir los componentes básicos de un fenómeno siendo una forma particular de análisis de documentos.

Apoyándonos en la teoría del Banks (2008), gran defensor de los datos visuales en investigación cualitativa, en nuestra investigación usamos la fotografía como soporte para dar a conocer la educación actual en la comunidad de Andalucía: *“Los datos visuales se han convertido en un enfoque destacado en la investigación cualitativa en general, después de haberse usado durante algún tiempo en áreas como la antropología visual”* (Banks, 2008, p. 17). Por tanto, partiendo de esta afirmación, consideramos que la fotografía puede ser un buen medio visual de investigación para conseguir nuestro objetivo.

Para ello, hemos tenido que tener en cuenta que la estructura de nuestro trabajo no es muy diferente a la de cualquier otra investigación pero sí que hay

que prestar una mayor atención a los detalles visuales que estamos utilizando a través de fotografías (Banks, 2008).

Como hemos mencionado anteriormente, hemos utilizado en este estudio técnicas de corte cualitativo que tendrán como eje central un estudio de casos múltiple de diferentes experiencias en varios centros TIC de Andalucía, con finalidad descriptiva-explicativa y de carácter inclusivo (Rodríguez, Gil y García, 1996), vehiculado a través de diferentes estrategias: entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de contenido, fotografías y comentario de las mismas por sus protagonistas.

Por otro lado, el diseño de la investigación es transversal pero recogemos los datos de la realidad en dos momentos temporales (durante el curso académico 2011/2012 y curso académico 2012/2013). Tampoco debe olvidarse que los estudios de casos requieren en su ejecución una cierta permanencia en el campo o, al menos, sucesivas indagaciones a través de diferentes técnicas. Incluso algunas de estas permiten cierta narración o visión retrospectiva de la realidad que confieren a esta metodología importantes matices longitudinales.

Nos basamos en la metodología seguida por Pozo (2010) en su investigación sobre *«Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic»* explicada en su tercer apartado dedicado a una visión iconográfica de la temática. Nuestro objetivo no es el de interpretar las fotografías seleccionadas en este estudio ni su sentido semiótico sino mostrarlas para describir de forma visual la educación actual de Andalucía después de 10 años de centros TIC. Incluimos por tanto dos elementos: el narrativo y el comunicativo.

El análisis narrativo o textual de cada uno de los centros educativos nos permite ofrecer un relato tradicional surgido del empleo de diferentes técnicas

de recogida de información (observación, búsqueda bibliográfica...) acompañado de imágenes representativas tomadas en los centros y que veremos en el capítulo 8.

El análisis comunicativo de las 120 fotografías, 20 por centros, que han sido tomadas en ellos y seleccionadas por su personal, nos acerca a una representación más iconográfica y visual de la realidad educativa actual en Andalucía, dando visibilidad a una realidad que normalmente se ha descrito con palabras.

6.4. Selección de participantes

La población en sentido estricto son todos los centros de Andalucía (experiencias concretas de integración de TIC en el aula) susceptibles de ser estudiadas. Para seleccionar los centros nos hemos basado en la investigación de Boza y Toscano (2011) y hemos elegido seis de los ocho centros educativos que se investigaron en su momento por considerarse centros de buenas prácticas. En su caso la información para su selección llegó desde los centros de profesores, los orientadores escolares, la inspección educativa y un análisis de webs de centros TIC realizada por los expertos que desarrollaron la investigación en la que nos basamos. Esta triangulación nos aseguraría, por tanto, una muestra representativa. La suficiencia de la muestra viene determinada por la saturación muestral. Creemos que en 6 centros la información se reitera lo suficiente como para considerarla saturada. No obstante, establecimos una previsión de trabajo de ocho casos, uno por provincia, propósito que por la dificultad de un trabajo continuo con dos de los centros no pudimos mantener. Los centros tenidos en cuenta en esta investigación fueron finalmente seis:

<i>Ceips</i>	<i>Tipo de centro</i>	<i>Trayectoria TIC</i>	<i>Provincia</i>
1.San Walabonso (Niebla, Huelva)	CEIP	2003	Huelva
2.Abencerrajes (Granada)	CEIP	Desde que se creó este centro se ha mantenido una metodología con TIC a través de la elaboración de sus propios libros de texto.	Granada
3.Fernando Feliú (Gerena, Sevilla)	CEIP	2003	Sevilla
4. Tartessos (Málaga)	CEIP	2003	Málaga
5.Jerónimo Luis Cabrera (Córdoba)	CEIP	2006	Córdoba
6.Antonio Machado (Baeza, Jaén)	CEIP	2003	Jaén

Tabla 7. Centros investigados

6.5. Instrumentos y estrategias desarrolladas

Los instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado para esta investigación han sido las entrevistas, el análisis de diferentes documentos existentes sobre el tema, así como el análisis de 20 fotografías realizadas o elegidas por el centro y comentadas por sus protagonistas y la observación en diferentes sesiones en cada uno de los centros visitados.

6.5.1.Las entrevistas

La selección, el acceso, la recopilación y el análisis que hemos realizado lo hemos hecho detalladamente, reflexionando y planificando todo con un orden lógico. Durante la visita al centro hemos realizado entrevistas al equipo directivo quienes han contextualizado la realidad del centro y nos han acompañado en la toma de fotografías. Una vez seleccionadas las imágenes de interés hemos procedido a la selección de las personas que comentarían cada una de ellas para así poder contrastar información siguiendo a Yin (1989, p. 53): *“una lógica del experimento contrastando informaciones y datos de otras experiencias en este caso”*.

6.5.2. Las fotografías

El proceso de fotografiar cada centro ha sido un trabajo conjunto con las escuelas que se han implicado en decidir qué imagen puede transmitir mejor lo que queremos plasmar a través de estas páginas. Ha sido un proceso muy enriquecedor sobre todo por el interés e implicación mostrada por todas aquellas personas que trabajan por cambiar la educación en sus centros escolares.

Revisar la documentación y descubrir las experiencias realizadas en materia de innovación, TIC y educación en Andalucía ha servido para poder situarnos en una realidad en la que no sabía qué significado visual podría tener cada concepto haciéndonos reflexionar día a día sobre el estudio que estábamos realizando.

6.5.3. La observación

Ha sido la técnica que más información ha brindado o al menos la que nos ha dado la oportunidad de comprender qué es lo que de forma visual representaría mejor la educación actual y qué espacios del centro podrían ser más significativos. A través de esta técnica hemos tenido la oportunidad de captar la esencia de cada centro en cada una de las fotografías realizadas, narrarla y presentarla de forma visual.

6.5.4. Recogida de datos

Nuestro estudio no pretende quedarse en el análisis descriptivo sino identificar un conjunto de fotografías que permitan crear un álbum a través del cual poder reflejar la educación actual de Andalucía, su estado y sus características. Para ello, nos propusimos usar las siguientes herramientas para poder recoger nuestros datos.

6.5.4.1. 20 fotografías

Decidimos obtener 20 fotografías actuales de cada colegio realizadas o seleccionadas por el centro y por el investigador de forma conjunta. A cada fotografía le acompaña un comentario escrito de una página en formato .doc, obtenido a partir de una entrevista con el protagonista o protagonistas de cada imagen seleccionada como es el caso de algunas fotografías comentadas por un grupo de alumnos.

6.5.4.2. Pautas para comentar cada foto

Para ayudar a obtener comentarios breves y centrados en la realidad de la foto que se muestra a cada protagonista realizamos la siguiente guía de preguntas en forma de pautas:

- ¿Qué es y qué recoge la foto?
- ¿Por qué se ha elegido esta foto?
- Puntos fuertes, positivos y vivencias que representa.
- Puntos débiles, negativos y vivencias que representa.
- Perspectivas de futuro del tema de la foto.

Podemos decir que hemos cumplido con las estrategias previstas ya que, aunque hayan sido 20 las fotos seleccionadas, contamos con unas 50 por centro, así como con entrevistas a madres y alumnos.

6.5.5. Fases de la investigación

En este apartado pasamos a explicar los pasos seguidos en el desarrollo de esta investigación cualitativa. La presente investigación se dividió en 4 etapas siguiendo a Oyarzabal (1994):

6.5.5.1. Etapa exploratoria

Aproximación a la realidad del caso: En esta primera fase hemos analizado cada una de las ideas que teníamos en un principio, para de este modo reflexionar y poder decidir qué queríamos investigar, por qué y cómo podíamos hacerlo. Una vez decidido marcamos unos objetivos a conseguir.

Revisión Bibliográfica: Una vez decidido el tema y los casos a investigar, el siguiente paso ha sido el de revisar toda aquella documentación que podría ayudarnos a realizar esta investigación de la mejor forma posible, a partir de la cual poder conocer todo lo que se había hecho hasta ahora en relación a la educación en Andalucía y a trabajos sobre fotografías como herramientas de investigación social. En esta fase nos propusimos consultar de forma general algunas de las iniciativas que a nivel internacional se están desarrollando en materia de fotografías y de educación para poder conocer si había algo parecido a lo que proponíamos. También buscamos ejemplos de metodologías utilizadas en investigaciones visuales.

6.5.5.2. Etapa descriptiva

Diseño de la investigación: Esta fase la dedicamos a decidir qué metodología íbamos a seguir, siendo la descriptiva la elegida. Así mismo, elegimos los instrumentos a utilizar para la puesta en marcha de la investigación y la población a la que nos vamos a dirigir (seis centros educativos representativos de la comunidad de Andalucía).

6.5.5.3. Etapa de trabajo de campo y análisis

Trabajo de campo: En esta fase nos hemos planteado analizar toda la información que habíamos obtenido en la fase anterior y acceder al campo, es decir, desarrollar la parte práctica de este trabajo accediendo a las escuelas

elegidas y formar parte de algunas sesiones, tomando la observación como punto clave para obtener los mejores resultados visuales.

6.5.5.4. Etapa sintética

Evaluación de los resultados: Última fase del trabajo de investigación dedicada a organizar y evaluar toda la información de la que disponíamos y a comenzar a crear el itinerario visual de la educación actual en Andalucía como fruto de este trabajo de investigación, incluyendo comentarios relevantes de sus propios protagonistas para poder analizar entre otras cosas sus puntos fuertes y débiles, así como comprobar si los objetivos marcados se han conseguido o no. Finalmente redactamos unas conclusiones, establecimos algunas limitaciones y marcamos líneas de trabajo futuro.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE DATOS

*“Si no está en nuestro poder discernir las mejores opiniones, debemos seguir
las más probables” René Descartes*

7.1. Análisis de las entrevistas a los protagonistas de las fotografías

Todas las informaciones usadas en el análisis de esta investigación provienen de la experiencia directa con los centros, de documentación recopilada de las visitas, de las entrevistas de introducción y de las fotos y sus comentarios. Cada protagonista respondía a las mismas cuestiones con la libertad de expresar todo lo que quería en relación a la fotografía que se le presentaba.

Cuando decidimos el tema de investigación elaboramos unas pautas para guiar los comentarios de las fotografías seleccionadas como herramienta de recogida de información, por lo que intentamos organizar todas aquellas preguntas que nos acercaran mejor a la realidad de cada fotografía y analizar así la visión que cada entrevistado tenía de la misma. Una vez llegados a este punto comenzamos a plantear categorías a través de las cuales extraer la mayor información posible sobre nuestra investigación.

Después de pensar en la mejor manera para obtener una información precisa decidimos hacer las mismas preguntas a cada uno de nuestros entrevistados para, de forma intencional, poder extraer distintos puntos de vista sobre un mismo tema y poder comparar cada respuesta obtenida. Pretendíamos un simple comentario por imagen, por lo que cada vez que se presentaba una fotografía se realizaban las preguntas mostradas en la siguiente tabla.

Pautas para comentar cada fotografía
-¿Qué es y qué recoge la foto? -¿Por qué se ha elegido esta foto? -Puntos fuertes, positivos, vivencias y que representa. -Puntos débiles, negativos, vivencias y que representa.-Perspectivas de futuro del tema de la foto.

Tabla 8. Pautas para comentar fotografías

A través de las entrevistas realizadas hemos intentado buscar percepciones y opiniones sobre la realidad visual que cada informante comentaba. Las entrevistas realizadas a los protagonistas de cada centro han tenido un carácter abierto, y en ellas hemos usado un guión de preguntas generales para tratar de controlar el proceso de obtención de información de forma más intencional (tabla 8). Gracias a la colaboración de todos los implicados, en la mayoría de los casos las entrevistas se han transformando en conversación cotidiana, algo que nos ha dado la posibilidad de estar mucho más relajados en las diferentes situaciones y de tener una mayor información de cada centro como punto de partida antes de la realización de las fotografías. En estas entrevistas de introducción siempre ha sido el equipo directivo: director, jefe de estudios y secretario quienes nos han atendido además del coordinador TIC.

Una vez tomadas las fotografías decidimos junto al equipo directivo quién sería el protagonista de la misma, entendido como tal la persona relacionada con cada fotografía tomada que debería comentarla.

Tras decidir quiénes serían los entrevistados nos pusimos en contacto con ellos personalmente durante las visitas a los centros escolares y les explicamos los objetivos de la investigación y la necesidad de su colaboración en las entrevistas como participantes activos del proyecto que estábamos creando. Todo ello nos dio la posibilidad de crear un ambiente idóneo para conocer los puntos de vista de los protagonistas de nuestras imágenes fotográficas. En la mayoría de los colegios una vez que teníamos las fotografías grabábamos sus comentarios. Los centros Tartessos, Antonio Machado y Jerónimo Luis Cabrera nos entregaron dichos comentarios por escrito, bien por no romper la dinámica de aula, bien por falta de tiempo.

7.2. Sistema categorial

Una vez obtenidos los comentarios de nuestras fotografías debíamos categorizarlos para poder analizarlos posteriormente. Ha sido una fase de bastante esfuerzo, ya que han sido 20 fotos comentadas por centro por lo que nos ha llevado bastante tiempo obtener los resultados. A pesar del ingente trabajo ha sido una fase muy enriquecedora, ya que analizando y codificando la realidad de cada centro con las entrevistas, comentarios y fotografías nos vamos dando cuenta de la cantidad de información que podemos encontrar en pocas líneas y en pocas fotografías. Creamos un sistema categorial que nos permitiera agrupar la información adquirida de forma textual y poder de un modo más sencillo analizarla. A continuación Lo presentamos de forma resumida en la siguiente tabla y pasamos a describir más detalladamente cada una de las 18 categorías.

Dimensiones	Categorías	Descripción	Valores/ Indicadores			Evidencias gráficas (fotos)	Evidencias orales (comentarios fotos)
Contexto Infraestructura	Zona	Definir la clase social del contexto, nivel socioeconómico, nivel formativo y padres.	Zona de clase alta. Zona de clase media. Zona de clase baja.				
	Centro	Tipo de centro: naturaleza y número de unidades. Nivel educativo	-público -privado concertado -privado no concertado	-tipo A (+23 ud.) -tipo B (16-23 ud.) -tipo C (8-15 ud.) -tipo D (3-7 ud.) -tipo E (-3 ud.)	-Infantil -Primaria -ESO -Bachiller -FP	<i>Ilustración nº 10</i>	
	Infraestructura espacios	Espacios escolares de los que disponen los centros y su adecuación al mismo.	-Favorecedor de... -No favorecedor de...		...clima ...comunicación ...innovación	<i>Ilustración nº 37</i>	Puntos positivos “todo lo positivo que genera el atractivo de la imagen, el sonido y la visualización de cualquier contenido”.
	Proyecto TIC	Modelo de Centro TIC en función de su proyecto.	-Proyecto TIC de gestión del centro - Proyecto de Integración TIC en la práctica docente			<i>Ilustración nº 70</i>	“Es la parte visible, la parte externa que llega a quienes no conocen el centro, la primera visión que se puede hacer del centro”.
	Recursos TIC	Recursos tecnológicos que posea y utilice cada centro.	-Libros virtuales -Portales Educativos -Blogs educativos -UD Interactivas -Web del centro -Comunicación: chat, videoconferencia, correo alumnado, familia y centro -Materiales didácticos online -Materiales didácticos virtuales			<i>Ilustración nº 85</i>	“La utilidad y acceso a las NNTT siempre y cuando se utilicen por parte del profesorado”.
Personas	Equipo directivo	Equipo formado por el director, jefe de estudios y Secretario.	-Gestión colaborativa -Comunicación abierta -Decisión consensuada			<i>Ilustración nº 119</i>	“Intento llevar una dirección que no sea solo burocrática fiscalizadora sino abierta y participativa...”

	Equipo docente	Docentes de cada centro.	-Planificación cooperativa -Procesos reflexivos (I-A) -Comunicación fluida		<i>Ilustración nº</i> 102	“Equipo directivo y docente en un claustro”, “aquí todos tenemos voz y voto”.
	Coordinador TIC	Docente que se encarga de la dinamización de las TIC.	-Experto en aplicación didáctica TIC -Dinamizador didáctico -Técnico en TIC		<i>Ilustración nº</i> 101	“Dar sentido al trabajo del alumno”.
	PAS	Personal Administrativo de Servicios.	-Gestión administrativa -Gestión de recursos materiales		<i>Ilustración nº</i> 69	“Representa el trabajo burocrático que se hace en los centros, a través del trabajo informático con el programa Séneca”.
	Alumnos	Protagonistas del centro educativo.	-Alumno Tradicional -Alumno 1.0 -Alumno 2.0 -Alumno 3.0		<i>Ilustración nº</i> 94	“Mi clase, me gusta la pizarra porque podemos pintar con los dedos, jugar, hacer cosas divertidas, jugar”.
	Familia	Responsables de los alumnos/as	-Preocupada / no preocupada -Implicada / no implicada		<i>Ilustración nº</i> 118	“Representa la integración de la familia en nuestra escuela”
Procesos	Modelo Didáctico	Modelo didáctico que se desarrolla en cada centro educativo	-Tradicional/ transmisivo -Tecnológico -Espontaneísta-activista -Alternativo-integrador	-Transmisivo-centrado en la enseñanza -Facilitador de-centrado en el aprendizaje	<i>Ilustración nº</i> 120	“ se ve cómo interaccionan los niños y como no es una clase de método tradicional sino de puertas abiertas y donde los alumnos comparten experiencias unos con otros”
		Tipo de tareas de aprendizaje	-Competitiva -Cooperativa -Individualista	-Aprendizaje reproductivo. -Memorístico. -Recapitulativo. -Comprensivo. -Reflexivo. -Resolución de problemas. -Indagación. -Aprendizaje haciendo. -Basado en el contexto.	<i>Ilustración nº</i> 106	“creemos que estas actividades son necesarias para que aprendamos a compartir, a ser solidarios, a conocer cómo se siente la gente que tiene la familia lejos y cómo piensan los niños [...] de las injusticias que pasan allí [...]”

	Procesos de aprendizaje			-Experimental. -Comunidades de aprendizaje. -Aprendizaje colaborativo. -Interactivo. -Constructivo. -Significativo. -Aprendizaje híbrido. -Aprendizaje hipersimbólico.		
	Clima del Centro	Tipo de relación entre profesor y alumnos Tipo de clase	-Dominación -Integración	Clase: -dirigida a la innovación -relación estructurada -preocupada por la eficacia de la tarea -fomentadora de la competición -preocupada por el control del profesor.	<i>Ilustración nº 86</i>	“Puntos fuertes: hay maestros que usan las NNTT y la experimentan al máximo y cómo los niños pueden llegar a nuestro conocimiento y superarnos [...] aprendo de ellos”
	Comunicación	-Comunicación centro-comunidad educativa. -Implicación de la familia en el centro.	-Tablón de anuncios -Buzón de sugerencias -Organización de actos específicos -Medios de Comunicación	-Económica -Presencia -Responsabilidad -Compromiso -Accesibilidad	<i>Ilustración nº 45</i>	“[...] para hacer patente la educación intercultural en la comunicación”
	Motivación académica	-del profesorado -de los alumnos	-Elección de tareas -Esfuerzo -Persistencia -Logro	-Esfuerzo -Participación -Asistencia	<i>Ilustración nº 16</i>	“Apertura y respeto a otras formas de cultura y vida”.
	Actitudes ante las TIC	Disposición a reaccionar de forma favorable o desfavorable al uso de las TIC	-Integración pedagógica -Uso como recurso -No uso		<i>Ilustración nº 1</i>	“[...] una sociedad que no incorpora innovaciones en educación es un ente condenado al fracaso”.

Tabla 9. Sistema de categorías

7.3. Descripción de categorías

Para organizar la información textual y visual hemos seguido un sistema categorial creado a partir de la bibliografía consultada en un primer momento y de la experiencia en cada centro después, organizado en dos niveles: dimensiones y categorías.

7.3.1. DIMENSIÓN: CONTEXTO E INFRAESTRUCTURA

CATEGORÍA 1: ZONA

Las zonas de los distintos centros escolares las vamos a definir desde el punto de vista sociológico de las distintas clases sociales. En términos marxistas, las clases sociales podrían definirse como grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en el sistema de producción social históricamente determinado (Orlando, 2008):

-Clase alta: clases de grandes fortunas. Entre las riquezas y las influencias dominantes existe una especie de emulación de reciprocidad y de convertibilidad.

-Clase media: Parte de la población caracterizada por la holgura. Sus miembros ignoran habitualmente la necesidad. Pueden pasar ciertos apuros pero poseen algunas reservas o recursos.

-Clase baja: parte de la población ubicada en el nivel inferior. Están básicamente constituidas por asalariados industriales, obreros manuales y empleados. Sus remuneraciones son inferiores a la de los obreros cualificados.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre la clase social de la zona en la que se encuentran los centros tenidos en cuenta en nuestra investigación.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado y siguiendo los criterios sociológicos de Orlando (2008), hemos definido los siguientes descriptores en función de la categoría *zona*:

- Zona de clase alta.
- Zona de clase media.
- Zona de clase baja.

CATEGORÍA 2: CENTRO ESCOLAR

Siguiendo la Guía Escolar del Sistema Educativo Español publicada en 2008 encontramos la siguiente tipología de centros escolares: públicos, privados concertados y privados no concertados.

-Centros públicos: Son centros laicos sostenidos exclusivamente con fondos estatales, por lo que son gratuitos. La matrícula es gratuita pero posiblemente no lo sean los materiales didácticos y los libros de texto.

-Centros privados concertados: son centros privados mantenidos con fondos públicos. En la mayoría de ellos se suele pagar una matrícula y una cuota reducida. Respecto a los materiales ocurre lo mismo que en los anteriores. Muchos de ellos pertenecen a comunidades religiosas, pero su orientación educativa es comparable a la de los centros públicos y la asignatura de religión católica es voluntaria.

-Centros privados no concertados: son centros mantenidos con fondos privados, por lo que su matrícula es mucho más elevada y se pagan mensualidades a lo largo del curso académico. Suelen ser centros de congregaciones religiosas, entidades culturales sin ánimo de lucro, empresas o

cooperativas de madres, padres y docentes. Su orientación, religiosa o laica, depende de cada centro.

Por otro lado, dependiendo del número de unidades, encontramos los siguientes centros de infantil y primaria en Andalucía:

- TIPO A: más de 23 unidades.
- TIPO B: de 16-23 unidades.
- TIPO C: de 8-15 unidades.
- TIPO D: de 3 a 7 unidades.
- TIPO E: menos de 3 unidades.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el tipo de centro que describimos en nuestra investigación desde el punto de vista de la naturaleza de centro, tipo y nivel.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado definimos los siguientes descriptores en función de la categoría *centro escolar*:

-Centro público	-Centro de tipo A
-Centro privado concertado	-Centro de tipo B
-Centro privado no concertado	-Centro de tipo C
	-Centro de tipo E

Tabla 10. Tipos de centros

CATEGORÍA 4: ESPACIOS

Siguiendo a Marques (2008), una escuela con un buen clima se caracteriza por una atmósfera de orden y tranquilidad para que el ánimo de los profesores y, añadimos, de los alumnos y cualquier otro agente educativo, sea el necesario para que sientan que el centro escolar es adecuado para desempeñar su trabajo. Por tanto, desde este punto de vista, la infraestructura del centro debe ser la adecuada para que el clima, la comunicación y la innovación se den en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marques (2008), a través de su guía para el desarrollo profesional, nos presenta una serie de criterios que deben cumplir los diferentes espacios escolares para que puedan ayudar al desarrollo de una educación plena. Dichos criterios serán tenidos en cuenta en nuestro trabajo para evaluar si los espacios de los centros de nuestra investigación pueden o no considerarse adecuados.

1. Biblioteca

Siguiendo la dimensión 3, (Infraestructura, gestión, servicios y recursos humanos) del plan de trabajo y autoevaluación de bibliotecas escolares de la Junta de Andalucía de 2011, una biblioteca es adecuada si presenta:

- Adecuación de infraestructura, equipamiento y accesibilidad.
- Servicios operativos de la biblioteca.
- Realización de tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de la colección y de los servicios bibliotecarios.
- Recursos humanos con implicación en la gestión de la biblioteca.

- Promoción de la biblioteca; mecanismos para circulación y difusión de la información y el conocimiento.
- Política documental.

2. La entrada del centro

Siguiendo nuevamente a Marques (2008), las entradas de los centros deben ser atractivas y agradables. De la misma forma nos aconseja que para que una entrada aporte buen clima debería:

- Tener un cartel de bienvenida.
- Puertas y ventanas deben mantenerse limpias.
- Vestíbulo con conserje dispuesto a dar información.

3. Dirección

Debe ser ante todo un espacio cómodo en el que haya sillones para poder conversar con el interlocutor en las diferentes situaciones que puedan darse. Es también muy importante la comunicación entre el director y cualquier interlocutor que lo solicite. Dicha comunicación debe caracterizarse por no atender al teléfono en el momento de la conversación, a no ser que sea muy urgente, no interrumpir, que no esté el secretario delante y acompañar al usuario a la puerta cuando termine.

4. Secretaría

Este espacio debe ser atractivo y estar bien amueblado, con flores y cuadros a ser posible, ya que le dan un toque más alegre. El clima de la escuela está muy

relacionado con la forma que los funcionarios atienden a los visitantes. Por tanto, dicho recibimiento debe ser cordial y educado.

5. Pasillos

Los pasillos son una de las zonas más importantes del centro escolar, ya que por ellos pasan todos los agentes educativos: alumnos, profesores y personal administrativo. Por tanto, no hay que olvidar el gran poder que tienen para crear ambientes favorables en el aprendizaje (Marques, 2008).

Se recomienda:

- Llenar los pasillos con trabajos y fotografías de los alumnos: como por ejemplo visitas de estudios y eventos culturales.
- Usar todo el espacio disponible.
- Hacer exposiciones itinerantes.
- Poner sofás para usarlos como áreas de descanso.

En la bibliografía consultada se hace mucho hincapié en que la decoración de los pasillos influirá en el clima del centro de forma positiva o en su caso, negativa.

6. Salas de reuniones

Son salas de gran importancia para lograr un buen clima escolar. Deben ser las mejores salas del centro, bien decoradas, con mucha luz y con un mobiliario moderno y cómodo. Debe tener:

- Una mesa amplia para reuniones, sofás y estantería para libros.

- Si es posible debe contar con una fotocopiadora y un ordenador con impresora.

7. Aulas

Las aulas son el espacio más importante en cuanto al clima, ya que están directamente relacionadas con la relaciones enseñanza-aprendizaje de profesores y alumnos. Para que las aulas puedan contribuir de la mejor manera posible a un buen resultado tanto en el clima como en las relaciones deben:

- Evitar paredes desnudas, por lo que se deberían recubrir con los trabajos de los alumnos.
- Cambiar de forma regular (cada mes) dicha decoración.
- Mantener limpia toda la clase.
- Decorar las ventanas con flores.
- Hacer una lista de niños que se ocupen del mantenimiento de las plantas.
- Mobiliario sencillo y ligero para que los profesores puedan cambiar la distribución de acuerdo a sus métodos.
- Usar música clásica cuando los alumnos trabajen en grupo.

8. Otras aulas complementarias

Según el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo

ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, los centros de primaria deben poseer además de las aulas ordinarias:

- Un espacio por cada seis unidades para desdoblamiento de grupos y otro para actividades de apoyo y refuerzo pedagógico, es decir, aula de integración.
- Una sala polivalente o salón de actos, con una superficie adecuada al número de puestos escolares autorizados, que podrá compartimentarse con mamparas móviles. (Salón de actos).
- Laboratorio y Gimnasio.

Aparte de estos espacios, desde la incorporación de los centros TIC, cada CEIP dispone de una sala wifi desde donde se controla el router que da red a toda la escuela.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el nivel de adecuación de los diferentes espacios para favorecer un clima de centro, comunicación e innovación adecuados.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado definimos los siguientes descriptores en función de la categoría *espacios*:

	Favorecedores o no favorecedores de:		
	Clima	Comunicación	Innovación
Entrada			
Biblioteca			
Dirección			
Secretaría			
Pasillos			
Salas de reuniones			
Aulas			
Otros espacios complementarios			

Tabla 11. Descriptores

CATEGORÍA 5: PROYECTO TIC

Siguiendo a Area (2010), el Proyecto TIC constituye un conjunto de estrategias de acción coordinadas para la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la vida del centro en todos sus ámbitos (docencia, gestión, relación con la comunidad, etc). Esto requiere la asunción de los siguientes compromisos por parte de la comunidad educativa (Orden de 28 de octubre de 2005):

- a) Desarrollar el proyecto presentado, programar las actuaciones que sean precisas para su mejora y realizar su seguimiento y evaluación.
- b) Participar en las actividades de formación que para el mejor desarrollo de la convocatoria se organicen.
- c) Difundir su experiencia a través de la red y poner a disposición de toda la comunidad educativa los materiales y recursos que generen.

d) Colaborar en las tareas de asesoramiento y tutela del profesorado y alumnado en prácticas de acuerdo con lo que establezca y regule la Consejería de Educación.

e) Presentar a la dirección general de innovación educativa y formación del profesorado, al término de cada curso escolar, una memoria sobre el desarrollo del proyecto que incluirá una valoración del grado de consecución de los objetivos propuestos y de las actividades realizadas, la propuesta de ampliación o mejora para el curso siguiente y los materiales que se hubieran producido. Esta memoria se integrará en la memoria final de curso del centro.

f) La dirección del centro realizará un informe de la relación de profesores que han participado en el proyecto con indicación del papel desempeñado y el curso o cursos escolares en los que han desarrollado el proyecto. Para elaborar este informe contará con la colaboración del coordinador o coordinadora y del equipo de coordinación del proyecto.

g) Someterse a las actuaciones de seguimiento de la convocatoria que se establezcan y proporcionar a la dirección general de innovación educativa y formación del profesorado y a los órganos y servicios educativos que esta indique, cuanta información y datos se les soliciten en relación con su proyecto.

Según las normas de la Junta de Andalucía (2001), una vez que se aprueba la viabilidad educativa del proyecto por parte del claustro de profesores y el consejo escolar, la administración dotará al centro de los recursos necesarios para su desarrollo. La dotación TIC estará vinculada al tipo de proyecto presentado: (1) Proyecto de aplicación de las TIC a la gestión de centros y (2) Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.

1. Proyecto de aplicación de las TIC a la gestión de centros: se identifica con la utilización de estas por parte de la comunidad educativa en los procesos de gestión y administración electrónica. La dotación TIC constará de:

- Equipamiento informático y tecnológico para servicio del centro (biblioteca, secretaría, equipo directivo y equipos de ciclo o departamentos didácticos, sala de profesores y AMPA).
- Conexión a Internet de banda ancha a través de la red corporativa y conexión a la Red de Centros TIC, infraestructura de red local con cableado estructurado hasta las dependencias dotadas.
- Acceso a la plataforma PASEN para la gestión y prestación de los servicios integrales de atención a la comunidad educativa.
- Información, formación y asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado, a las asociaciones de padres y madres del alumnado y al personal de administración y servicios, para la prestación de los servicios previstos.
- Prioridad en la asignación de profesorado y/o alumnado en prácticas según establezca y regule la Consejería de Educación.

2. Proyecto de Integración de las TIC en la práctica docente según un proyecto educativo asumido por todo el centro que puede contemplar diferentes modelos de organización del aula y de desarrollo curricular. En este ámbito queda incluido también la aplicación de las TIC a la gestión de centros. La dotación TIC de este tipo de proyectos es:

- Conexión a Internet de banda ancha a través de la red corporativa, infraestructura de red local con cableado estructurado hasta las aulas y

enlace inalámbrico final para los ordenadores del alumnado y profesorado; equipamiento informático y tecnológico para servicio del centro (biblioteca, secretaría, equipo directivo y equipos de ciclo o departamentos didácticos, sala de profesores y AMPA).

-Equipamientos informáticos para el alumnado que vendrán determinados por los modelos de organización del aula elegidos y justificados en el proyecto educativo presentado.

Las diferentes opciones son:

-El rincón del ordenador: incorpora un ordenador o un grupo de ordenadores creando un espacio de trabajo paralelo en el aula.

-Grupos de trabajo: introduce un ordenador por cada grupo de alumnos y alumnas.

-Trabajo simultáneo en toda el aula: contempla la dotación de un ordenador por cada dos puestos escolares en las aulas.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el tipo de proyecto TIC que hay en cada uno de los centros tenidos en cuenta en nuestra investigación.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado definimos los siguientes descriptores en función a la categoría *proyecto TIC*:

-Centro de Proyecto de Aplicación de las TIC a la gestión de centros.

-Proyecto de Integración de las TIC en la práctica docente.

CATEGORÍA 6: RECURSOS TIC

Ser centro TIC no es sinónimo solo de tener ordenadores en las aulas. Existen diversos recursos TIC que pueden aportar el nivel o la implicación de cada centro con las TIC. Entre ellos, a través de las entrevistas realizadas y de la bibliografía consultada para la investigación podemos encontrar: libros virtuales, portales educativos, blogs educativos, unidades didácticas (UD) interactivas, web del centro, programas para la comunicación (chat, videoconferencia, correo alumnado, familia y centro), materiales didácticos online y materiales didácticos virtuales.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre los tipos de recursos TIC que hay en cada uno de los centros tenidos en cuenta en nuestra investigación.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado definimos los siguientes descriptores en función a la categoría *recursos TIC*:

- Libros virtuales.
- Portales educativos.
- Blogs educativos.
- UD interactivas.
- Web del centro.
- Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, correo alumnado, familia y centro.
- Materiales didácticos online.
- Materiales didácticos virtuales.

7.3.2. DIMENSIÓN: PERSONAS

Consultados el ROC (Reglamento orgánico de centro) y el ROF (Reglamento de organización y funcionamiento de centros andaluces) de 2012, en cuanto a estructura de órganos de gobierno, así como el Decreto 72/2003 de 18 de marzo, decidimos tener en cuenta los siguientes informantes en nuestra investigación:

CATEGORÍA 7: EQUIPO DIRECTIVO

Formado por el director, el jefe de estudios y el secretario.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el tipo de equipo directivo que hay en cada uno de los centros tenidos en cuenta en nuestra investigación desde el punto de vista de su gestión colaborativa, entendida como la repartición de tareas de organización escolar de forma selectiva dependiendo de las funciones de cada docente en el centro y de la comunicación abierta, que hace referencia a la comunicación directa y transparente y a la decisión consensuada en la que se tenga en cuenta a todos los agentes educativos.

Descriptores

- Gestión colaborativa.
- Comunicación abierta.
- Decisión consensuada.

CATEGORÍA 8: EQUIPO DOCENTE

Formado por todos los maestros que imparten docencia en el mismo centro.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el tipo de equipo docente que hay en cada uno de los centros tratados en nuestra investigación, teniendo en cuenta si existe planificación cooperativa y procesos reflexivos en su función docente.

Descriptores

- Planificación cooperativa.
- Procesos reflexivos.

CATEGORÍA 9: COORDINADOR TIC

De acuerdo con el Decreto 72/2003 de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía definimos la figura del coordinador TIC como la figura profesional que lleva a cabo los proyectos educativos y dinamiza e impulsa en el centro y en el aula la utilización de dichas tecnologías en la práctica docente. Será elegido por la dirección del centro y recibirá una formación específica.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el tipo de coordinador TIC que hay en cada uno de los centros tratados en nuestra investigación teniendo en cuenta si es experto en aplicación didáctica TIC, dinamizador didáctico o técnico TIC.

Descriptores

- Experto en aplicación didáctica TIC.

- Dinamizador didáctico.
- Técnico TIC.

CATEGORÍA 10: PAS

El personal de administración y servicios constituyen una pieza esencial para el buen funcionamiento de cada centro. Sus tareas se dividen en:

- Planificación administrativa: tareas de presupuesto y de necesidades y concreción de propuestas.
- Representación y dirección administrativa: participan y asisten a los órganos de gobierno del centro.
- Gestión administrativa: certificados, documentación administrativa, organización de los recursos materiales del centro.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el tipo de PAS que hay en cada uno de los centros analizados en nuestra investigación teniendo en cuenta si se dedica a la gestión administrativa y gestión de recursos materiales.

Descriptores

- Planificación administrativa.
- Representación y dirección administrativa.
- Gestión administrativa.

CATEGORÍA 11: ALUMNOS

El objetivo de todo centro educativo es la formación de sus alumnos, por ello lo primero que se considera en la elaboración del proyecto de centro son las

dificultades o necesidades del alumno. Aunque no representan la gran parte de este trabajo contamos con algunos comentarios de fotos por parte de alumnos de algunos centros que como protagonistas debemos identificar¹⁵ si son memorizadores tradicionales o si construyen, participan, debaten, leen, buscan, critican, escriben, comparten, preguntan, investigan, crean, discuten, reflexionan, buscan, observan, manipulan, transforman, comprenden, recogen, relacionan, aportan (generación en red), así como saber si participan en comunidades virtuales y son alumnos 2.0: descargan, coleccionan, reflexionan, conectan, publican o si por el contrario siguen siendo alumnos 1.0, definidos por Boza (2011, p. 38), como *“alumnos del 2000 que adoptaban fundamentalmente el rol de espectadores. En el mejor de los casos, veían, reflexionaban y comentaban. En menor grado también eran procesadores de un material que facilitábamos. A veces también buscaban por sí mismos alguna documentación complementaria. Su trabajo básico era presencial: asistir a clase, participar y debatir”*. O alumnos 3.0 que, además de todas las características anteriores, son co-productores de conocimiento y otras características que vemos en la tabla que mostramos más abajo.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el tipo de alumnos que hay en cada uno de los centros tenidos en cuenta si pertenecen a la generación de alumnos tradicionales, generación red o alumnos 2.0 o si incluso han avanzado aún más hacia el 3.0.

¹⁵ qué rol adoptan: alumnos tradicionales, generación red o alumnos 2.0 o si incluso han avanzado aún más hacia el 3.0

Descriptores

Alumno tradicional	-Oidor. -Lector/memorizador/sintetizado.
Alumno 1.0	-Expectador (ver, reflexionar y comentar). -Procesador de información (apuntes, libros y presentaciones). -Transformador de texto en exámenes, trabajos monográficos y tareas prácticas, con cierta dosis crítica. -Trabajo básico presencial: asistir a clase, participar y debatir.
Alumnos 2.0	-Constructor (participan, debaten, preguntan, leen, buscan, investigan, observan, manipulan, transforman, comprenden, critican, escriben, comparten, crean, discuten y reflexionan). -Más en modo virtual que presencial. -Generación Red (alumno+PC portátil+internet). -Empiezan a organizarse en comunidades virtuales de trabajo. -E-learning 2.0 (coleccionar, reflexionar, conectar y publicar).
Alumnos 3.0	Además de las características del alumno 2.0: -Procesan rápida e intuitivamente información digital multiformato (texto, audio, imágenes y video). -Transforman en producciones colaborativas digitales. -Publican en blogs individuales o en redes de trabajo. -Deciden e intervienen a partir de información virtual. -Muy creativos a causa de la hiperestimulación sensorial. -Co-productores de conocimiento pragmático y contextualizado.

Tabla 12. Descriptores alumnos

CATEGORÍA 12: FAMILIA

La colaboración de las familias en la vida del centro aparece reflejada en algunos documentos como aspiración social democrática en la España de los años 70. Por todos es sabida la importancia de la unión profesores-familia en el proceso de formación de los hijos más jóvenes dentro del centro. Por todo ello, puede resultar enriquecedor en toda investigación educativa contar con la opinión, percepción o comentarios de los padres y madres de los alumnos.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de clasificar los tipos de familia de los centros que han formado parte de nuestra investigación desde el punto de vista de su implicación y preocupación en relación al desarrollo académico de sus hijos, así como en las actividades que se desarrollan en el mismo.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado definimos los siguientes descriptores en función a la categoría *familia*:

- Familia preocupada/no preocupada académicamente por sus hijos.
- Familia implicada/no implicada en actividades del centro.

7.3.3. DIMENSIÓN: PROCESOS

CATEGORÍA 13: MODELO DIDÁCTICO

Tradicionalmente se han utilizado diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje según los autores Fernández, Elórtogui, Rodríguez y Moreno, (1997); García, (2000) y Páez, (2006). A través de los modelos didácticos que encontremos en los centros podemos tener una visión del grado de innovación didáctica que existe en cada uno de los centros de nuestra investigación. Los dividimos en las siguientes categorías:

- Modelo didáctico tradicional o transmisivo*: este modelo se centra en el profesorado y en los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto y especialmente el alumnado quedan en un segundo plano. El conocimiento es una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica plasmado en los manuales universitarios.

-*Modelo didáctico-tecnológico*: en este modelo se combina la preocupación de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas. Existe preocupación por la teoría y la práctica de manera conjunta.

-*Modelo didáctico espontaneísta-activista*: En este modelo se busca como finalidad educar al alumnado incardinado en la realidad que le rodea desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por el alumno ha de ser la expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Se considera más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad. Ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc.

-*Modelos didácticos alternativos o integradores*: dentro de este modelo desde nuestro punto de vista, se pueden incluir otros modelos didácticos empleados en la práctica docente. También denominado modelo didáctico de investigación en la escuela, en este modelo la metodología didáctica se concibe como un proceso de *investigación escolar*, es decir, no espontáneo y desarrollado por parte del alumno con la ayuda del profesor lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la *construcción* del conocimiento escolar propuesto. A partir del planteamiento de *problemas* (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos lo que propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas.

Por otro lado, resumiendo mucho, según Gargallo y otros (2010), habría dos modelos didácticos básicos:

-Modelo transmisivo o centrado en la enseñanza.

-Modelo de facilitación del aprendizaje o centrado en el aprendizaje.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informarnos sobre el modelo didáctico que impera en cada uno de los centros de nuestra investigación.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado definimos siguiendo a Mayorga (2010) y Gargallo (2010) los siguientes descriptores en función a la categoría *modelo didáctico*:

Tradicional/transmisivo.	-Transmisivo, centrado en la enseñanza.
Tecnológico.	-Facilitador, centrado en el aprendizaje
Espontaneísta-activista.	
Alternativo/integrador.	

Tabla 13. Descriptores Modelos Didácticos

CATEGORÍA 14: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Cuando entramos en una escuela para ver qué pasa, para intentar explicar cómo es la educación que se desarrolla en su espacio y tiempo, debemos tener en cuenta aspectos tan relevantes como el tipo de tareas de aprendizaje que realizan los alumnos. Para ello, creemos oportuno observar el agrupamiento

instruccional así como el tipo de aprendizaje, algo que nos dará pistas para poder describir nuestra categoría. Dependiendo del agrupamiento que encontremos podremos saber el tipo de tareas de aprendizaje de cada centro educativo:

-La *agrupación competitiva* hace referencia a que las metas se relacionan negativamente y cuando un individuo alcanza sus objetivos puede que otros no lo hagan o tengan menos probabilidades de hacerlo.

-La *agrupación cooperativa* hace referencia a una relación positiva de forma que los objetivos de un individuo se alcanzarán cuando el resto lo haga.

-La *agrupación individualista* no presenta ninguna relación entre alumnos, es decir, el logro de un estudiante no tiene efecto sobre el resto del grupo.

También podemos encontrar diferentes tipos de aprendizaje propiciados por las situaciones didácticas propuestas (Suárez, Pérez Sanz, Boza y García Valcárcel, 2012:39) :

-Aprendizaje reproductivo: pasivo, de imitación.

-Aprendizaje memorístico: almacenamiento de información, repetición.

-Aprendizaje recapitulativo: basado en resumir o sintetizar la información recibida en otro formato más reducido y personal.

-Aprendizaje comprensivo: reflexivo, de reconocimiento de analogías y contradicciones.

-Aprendizaje reflexivo: activo, crítico y más profundo.

- Aprendizaje por resolución de problemas (cerrados): aprendizaje creador y crítico.
- Aprendizaje por indagación (problemas abiertos): afrontar problemas desde la cooperación y a través de la investigación.
- Aprendizaje haciendo: aprendizaje desde situaciones reales o simuladas para conectar la teoría con la práctica.
- Aprendizaje basado en el contexto: teniendo muy en cuenta la realidad cercana en la que se desarrolla el alumno.
- Aprendizaje experimental: estando en contacto, comprobando y demostrando el fenómeno en situaciones controladas, propio de las ciencias.
- Comunidades de aprendizaje: a través de la creación de grupos con un mismo interés de aprendizaje.
- Aprendizaje colaborativo: organización de actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia de aprendizaje para que sean trabajadas de forma compartida.
- Aprendizaje interactivo: realizado en comunidades y contextos interpersonales de aprendizaje.
- Aprendizaje constructivo: a través de un proceso de construcción personal o colectiva.
- Aprendizaje significativo: dando sentido al contenido aprendido.
- Aprendizaje híbrido (blended learning): organizado a través de la combinación de diferentes métodos de enseñanza y diferentes estilos de aprendizaje, virtuales en muchos casos.
- Aprendizaje hipersimbólico: con estructura multimodal en el que el aprendizaje se produce con multitud de símbolos que nos ayudan a comprender mejor: imágenes, textos, sonidos y animación.

Alcance

Este indicador debe ser capaz de informarnos sobre el tipo de agrupación para las tareas de aprendizaje que se desarrollan los centros tenidos en cuenta en nuestra investigación, así como el tipo de aprendizaje que se desarrolla en él.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado definimos siguiendo a (Deutsh, 1949; Jonshon y Jonshon, 1974; Slavin, 1983, Cit. Pintrich y Schunk, 2006) los descriptores en función a la categoría Procesos de Aprendizaje:

Agrupación	Aprendizaje
- Competitiva. - Cooperativa. - Individualista	-Reproductivo. -Memorístico. -Recapitulativo. -Comprensivo. -Reflexivo. -Resolución de problemas. -Indagación. -Aprender haciendo. -Basado en el contexto. -Experimental. -Comunidades de aprendizaje. -Colaborativo. -Interactivo. -Constructivo. -Significativo. -Híbrido. -Hipersimbólico.

Tabla 14. Descriptores Procesos de aprendizaje

CATEGORÍA 15: CLIMA DEL CENTRO

Según Medina (1988), el clima social es la estructura relacional configurada por la interacción entre profesores y alumnos y de estos entre sí. El clima social hace referencia al conjunto de actitudes generales hacia el centro, el aula y las tareas formativas que los agentes de la clase generan y que en su globalidad definen un estilo de relación humana.

Martínez (2001) define el clima como el conjunto de propiedades habituales típicas o características de un ambiente de trabajo concreto, su naturaleza es percibida y sentida diferentemente por aquellas personas que trabajan o están familiarizadas con él. La creación del clima es básica para promover relaciones positivas y de superación de los conflictos entre los estudiantes, asumiendo críticamente el valor situacional que en los diferentes espacios y momentos de la clase pueda tener.

Flanders (1965) dice que el clima se identifica con el conjunto de cualidades que predominan consistentemente en la mayoría de los contactos entre profesor y alumno y entre estos en presencia o ausencia del profesor. Desde este punto de vista Medina (1988) nos invita a profundizar si este tipo de relación es de carácter dominante o integradora, definiéndolas de la siguiente manera:

- Dominante: los alumnos tenderán a replegarse al profesor e inhibirse a su protagonismo.
- Integradora: fomentará en el alumno la participación, la iniciativa, el afán de buscar soluciones.

Por otro lado, Solomon y Kendall (1979) distinguen los siguientes tipos de clases dependiendo de su carácter innovador:

- Clase dirigida a la innovación: centrada en una nueva relación interactiva entre profesor y alumno y de estos entre sí.
- Clases en las que la relación es estructurada: el objetivo es potenciar la interacción y participación de los alumnos.

-Clases preocupadas por el desarrollo eficaz de la tarea. Logro de objetivos, lo esencial son los resultados, la participación de los alumnos queda en un segundo plano.

-Clases fomentadoras de la competición, pero aceptada por sus miembros con comprensión. Intensifica la implicación en la tarea.

-Clases dirigidas a la competición inestructurada: su pretensión es lograr la tarea académica, estableciendo una adecuada relación entre profesor y alumno.

-Clases preocupadas por el control del profesor: carece de relevancia la preocupación por la tarea.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el tipo de relaciones que caracterizan las aulas de cada uno de los centros investigados en nuestro trabajo, cuáles son sus objetivos y estrategias y con qué tipo de clases nos encontramos actualmente en los centros TIC andaluces.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado definimos siguiendo a Flanders (1965) y por otro lado, Solomon y Kendall (1979) los siguientes descriptores en función de la categoría Clima del centro:

- Tipo de relación: dominación o integradora.
- Tipos de clases:
 - Clase dirigida a la innovación.
 - Clases en las que la relación es estructurada.

- Clases preocupadas por el desarrollo eficaz de la tarea.
- Clases fomentadoras de la competición.
- Clases dirigidas a la competición no estructurada.
- Clases preocupadas por el control del profesor.

CATEGORÍA 16: COMUNICACIÓN

Diferenciaremos dos ámbitos de la comunicación: centro-comunidad educativa y centro-familia para poder conocer el nivel de implicación de las familias.

1. Comunicación centro-comunidad educativa

El reglamento de Organización y fundamentación de centros nos presenta el Plan de Comunicación-Información del Centro como elemento de suma importancia para las relaciones entre el centro y el resto de la comunidad educativa. Algunos de los medios de comunicación de los centros educativos son:

- Tablones de anuncios.
- Buzón de Sugerencias.
- Organización de actos específicos: claustro.
- Medios de comunicación (prensa, revista, boletines) y herramientas 2.0 (webs, blogs).

2. Comunicación familia-centro

La comunicación familia-centro vamos a medirla a través de la implicación actual de los padres. En la actualidad son muchos los padres que colaboran en las labores escolares de sus hijos participando de forma activa en diferentes actividades del centro, aunque otro porcentaje queda ausente en dichas tareas. Nos centraremos en los tipos que Pintrich y Strunk (2006) nos presentan como fruto del estudio de varias perspectivas como las de Tamis-Le Monda y Cabrera (1999).

Responsabilidad	Satisface las necesidades de los hijos, proporciona recursos económicos, ayuda a plantear y organizar la vida de sus hijos.
Compromiso	Tiene contacto directo y comparte las interacciones con los hijos durante su cuidado, juego y tiempo libre.
Accesibilidad	Presente y disponible para el hijo.

Tabla 15. Tipos de Implicación

Teniendo en cuenta los mismos criterios de implicación de los padres podremos deducir si existe o no una buena comunicación entre padres y centro. Será así cuando las categorías de presencia y compromiso sean los más destacados en los centros.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el nivel de implicación de los padres de los estudiantes de los centros de nuestra investigación para identificar de este modo el tipo de comunicación familia-centro.

Tipo	Características
Sostén económico	Proporciona recursos económicos.
Presencia	Pasa ratos con los hijos, proporciona algún apoyo a los hijos.

Tabla 16. Nivel de implicación de los padres

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado y bajo los criterios establecidos anteriormente definimos los siguientes descriptores en función de la categoría *comunicación*:

Comunicación centro-comunidad educativa:

- Tablones de anuncios.
- Buzón de sugerencias.
- Organización de actos específicos.
- Medios de comunicación.

Comunicación familia-centro:

- Implicados a nivel económico.
- Implicados en presencia.
- Implicados a nivel de responsabilidad.
- Implicados a nivel de compromiso.
- Implicados a nivel de accesibilidad.

CATEGORÍA 17: MOTIVACIÓN

El término motivación se deriva del verbo latino *movere*. Siguiendo a Pintrich y Schunk (2006) podemos decir que la idea del movimiento está implícita en las ideas de sentido común sobre motivación; supone algo que queremos alcanzar, algo que nos mueve y que nos ayuda a completar las tareas. Además de estas ideas cotidianas han aparecido en la literatura diversas definiciones con grandes discrepancias. En un intento de aunar los aspectos con los que están de acuerdo la mayoría de los autores, *“la motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene”*. Para Pintrich y Schunk (2006) la motivación es más un proceso que un producto. Para poder evaluar la motivación en los diferentes centros investigados en nuestro trabajo nos basaremos en las categorías de la motivación presentados por los autores: elección de tareas, esfuerzo, persistencia y logro. Aunque son categorías establecidas en un principio dirigido a comprender la motivación de estudiantes, hemos creído conveniente usarlas en este caso para medir también la motivación de los profesores.

A continuación presentamos la tabla elaborada por Pintrich y Schunk (2006) de categorías de motivación.

<i>Categoría</i>	<i>Relación con la motivación</i>
Elección de tareas	La elección de una tarea bajo condiciones de libre opción indica motivación para ejecutar la tarea.
Esfuerzo	Un gran esfuerzo es indicativo de motivación.
Persistencia	Trabajar durante mucho tiempo, especialmente cuando se encuentran obstáculos, se asocia con una mayor motivación.
Logro	Elección, esfuerzo y persistencia incrementan el logro en la tarea.

Tabla 17. Descriptores Motivación

Por otro lado, nos proponen otra forma de evaluar la motivación a través de:

- Observaciones directas.
- Observaciones de otros.
- Comentarios de las fotografías.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informar sobre el nivel de motivación de los alumnos y profesores de los centros de nuestra investigación.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado y bajo los criterios establecidos anteriormente definimos los siguientes descriptores en función a la categoría *motivación*:

- Elección de tareas.
- Esfuerzo.
- Persistencia.
- Logro.

CATEGORÍA 18: ACTITUD ANTE LAS TIC

El concepto de actitud se ha definido tradicionalmente como una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia un objeto, situación o suceso. Las actitudes conjuntamente con la personalidad, la motivación, las expectativas de cada persona, la experiencia sociocultural o la ansiedad, se engloban dentro de las denominadas variables afectivas de aprendizaje (Skehan, Cit. en Álvarez, Cuéllar, López, Adrada, Anguiano, Bueno, Comas, Gómez, 2011).

Siguiendo a Orellana, Almerich, Belloch y Díaz (2009) la mayoría de estudios en donde se trata de ver el grado de implantación de las TIC en los centros educativos incluyen un apartado referido a las actitudes de los profesores (Barajas et al, 2002; Gargallo et al, 2003; Knezek et al, 2000; Van Braak, 2001; Peralta, 2002; Kollias, 2002; Galanouli et al, 2004; Shapka y Ferrari, 2003; Orellana et al, 2003) ya que son un buen predictor de la implantación e integración de las TIC en las escuelas e institutos (Ruthven, Hennessy y Deanes, 2004; Mooij, 2004). De hecho, profesores con un nivel de competencia alto (conocimiento y uso personal de las TIC) pero con actitudes negativas hacia la integración son contrarios a la utilización de los ordenadores e Internet en el aula para crear ambientes enriquecidos de aprendizaje (Demetriadis et al, 2003; Gargallo et al, 2003). Por estos motivos creemos que es imprescindible conocer las actitudes de los profesores antes de realizar cualquier intervención en el terreno de las TIC.

Por tanto, en nuestra investigación también hemos querido tener en cuenta la categoría actitud como aspecto importante de la integración de las TIC en los centros educativos andaluces.

Alcance

Esta categoría debe ser capaz de informarnos sobre las actitudes de los profesores de los centros de nuestra investigación a través de los descriptores anteriores.

Descriptores

Una vez analizada la realidad de cada centro investigado y bajo los criterios establecidos anteriormente definimos los siguientes descriptores en función a la categoría *actitud ante las TIC*:

- Integración de las TIC en sus clases de forma pedagógica, como metodología de aprendizaje, no como recurso de apoyo.
- Utilización de las TIC en sus clases como recurso.
- No utilización de las TIC en sus clases.

CAPÍTULO 8. DESCRIPCIÓN VISUAL Y TEXTUAL DE LOS CENTROS

8.1. CASO 1. CEIP San Walabonso

“La Educación se basa en dar sentido al trabajo del alumno”.

(Jefe de Estudios. San Walabonso, 2012).

Antes de meternos de lleno en la descripción y análisis de los datos recogidos en el centro, debo decir que tanto los profesores, el equipo directivo, madres y alumnos nos trataron como uno más durante los días de visita, depositaron en nosotros toda la confianza a la hora de fotografiar y nos dieron completa libertad de hacerlo. El jefe de estudios dedicó todo su tiempo y ayuda a la investigación, algo que fue muy enriquecedor para la investigación, ya que él mismo proponía posibles fotos que podrían ser interesantes para el trabajo. Si algo puede definir nuestro paso por este centro es la implicación de cada uno de los integrantes de esta gran familia, porque ante todo son una familia.

Vamos a pasar a describir el centro y los datos recogidos respetando el orden de indicadores que presentamos en el capítulo 7, siguiendo los criterios descritos en esta investigación.

8.1.1.CONTEXTO E INFRAESTRUCTURA

Zona

El CEIP San Walabonso se encuentra ubicado a las afueras de la localidad de Niebla, al suroeste de la provincia de Huelva y cuya población oscila alrededor de unos 4500 habitantes. Es el único centro de educación primaria en la zona por lo que alberga a todas las clases sociales de la misma.

Niebla se encuentra bien ubicada en la provincia, relativamente cerca de la ciudad de Huelva, y con unas buenas comunicaciones con relación a los municipios próximos. La población inmigrante no es muy numerosa, aunque en los últimos años ha crecido su proporción, es característica la buena relación entre todas las culturas. Su economía está basada en la agricultura, la industria y la construcción, no obstante, la actividad agraria sigue siendo la más notable. Las características obtenidas nos describen un entorno semiurbano.



Ilustración 57. Niebla. Huelva

Centro

El Colegio San Walabonso es un centro público de tipo B, con dos líneas a excepción de infantil de 4 años que tiene tres. Tiene dos edificios, uno destinado a Educación Infantil y otro a Primaria. El primero se sitúa más o menos en el centro de la localidad y el segundo, en la antigua carretera de Sevilla-Huelva, a las afueras de Niebla. El edificio de Primaria consta a su vez de dos edificios; el principal, construido en 1983, consta de dos plantas: en la planta baja se sitúan cuatro aulas TIC, un aula específica para deficientes motóricos, que se utiliza como almacén y/o aula del AMPA, otra de reprografía, un espacio para archivo, la sala de profesores, una sala de visitas, la oficina de administración y las dependencias del equipo directivo. Por su parte, en la planta superior hay seis aulas TIC, un departamento de ciclo y la biblioteca; el edificio anexo, de una sola planta, posee cuatro aulas ordinarias y dos departamentos (AL y EOE) y, al igual que las pistas deportivas y el vestuario almacén del patio, se construyó en 1996. Es uno de los centro TIC pioneros en la provincia de Huelva, desde 2003, y a partir de esta iniciativa ha intentado mantenerse a flote a base de buscar y desarrollar innovaciones. Quizás lo que

defina a este centro y al éxito en los proyectos TIC sea la cooperación entre todos sus miembros.



Ilustración 58. Patio CEIP San Walabonso

Espacios

Las **bibliotecas** de los centros escolares siempre han intentado ser un punto de encuentro con el conocimiento y a veces no se piensa sobre el estilo, la dinámica o incluso la estética de este espacio y la importancia de ir en la misma línea del tipo de educación que se desarrolla en cada momento. En pleno desarrollo de la era de la educación TIC podemos decir que este centro sí cuenta con espacios adecuados a la nueva época, ya que siguiendo la dimensión 3 del plan de trabajo y autoevaluación de las bibliotecas escolares de la Junta de Andalucía de 2011:

- Esta biblioteca, aunque aún por terminar, presenta una adecuada infraestructura y equipamiento.
- Los servicios que ofrece a la comunidad educativa están operativos.
- Existen tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de las colecciones de las que se encarga su coordinadora.

-Hay recursos humanos con implicación en su gestión, su coordinadora.

-Se hace promoción de la biblioteca a través de la realización de diferentes actividades, decoración, etc.



Ilustración 59. Biblioteca CEIP San Walabonso

- Este centro cumple las cuatro propuestas de descriptores de la categoría motivación: elección de tareas, esfuerzo, persistencia y logro, destacando el interés de los profesores más motivados como es el caso de la coordinadora de la biblioteca del centro:

“En la foto a nivel general podemos observar que la biblioteca todavía no está terminada por lo que no expresa realmente lo que es este espacio en sí, está en proceso. Se ve el rincón del primer ciclo a la derecha, es donde se encuentra el material de las guías didácticas del primer y segundo ciclo de primaria y el frontal es donde se encuentran los libros de lectura de primero y segundo. Ese espacio da juego para todo, para cualquier actividad, incluso se han expuesto ahí objetos musicales, se han hecho teatros de coeducación, como para un rato de lectura o de preguntas o de comprensión o de talleres. También se

utiliza la alfombra para los niños de primer ciclo porque es muy cómoda y se adapta muy bien a ellos para que se puedan sentar o bien se pueden relajar. Nos falta poner una especie de cojines” (Coordinadora de la Biblioteca. San Walabonso, 2012).

Como podemos observar tanto en las palabras de la coordinadora de la biblioteca, van adaptando los espacios a las nuevas demandas educativas...a las nuevas formas más dinámicas de aprender.

Siguiendo a Marques (2008), las **entradas de los centros** deben ser atractivas y agradables. De acuerdo a sus principios este CEIP:

- Tiene un cartel de bienvenida.
- Puertas y ventanas están limpias.
- Dispone de un vestíbulo con conserje dispuesto a dar información.

Podemos decir que la entrada del centro San Walabonso pertenecería a las entradas adecuadas, según nuestro sistema de indicadores.

Dirección: Es un lugar cómodo, propicio para conversar. En cuanto a la comunicación entre el director y los miembros de la comunidad educativa de este centro se caracteriza por una atención y disposición bastante buena, reconocida incluso por los familiares.

El propio equipo directivo se considera abierto, flexible y con predisposición de ser uno más en el centro. Si observamos la siguiente foto de forma detallada podemos sacar diversas conclusiones pero todas coincidirán con la dada por el director del centro:

“Yo intento que la dirección sea no sólo burocrática fiscalizadora sino también una dirección abierta, participativa, no coartar nunca ningún tipo de proyecto, intentar dinamizar a los distintos sectores de la comunidad educativa no solamente a los profesores sino a los padres, eso...” (Director. San Walabonso, 2012).



Ilustración 60. Dirección CEIP San Walabonso

Secretaría: *“Llevo veintitantos años trabajando y cuando empecé, este puesto no era ni parecido; ahora las tecnologías nos han ayudado y colaboran en el buen hacer del centro; todos los expedientes de los niños están en el programa Séneca. Además, para el cambio de expediente es mucho más fácil; lo ves cuando quieres a través de Séneca que facilita el trabajo”* (PAS. San Walabonso, 2012). Por tanto, la secretaría del CEIP San Walabonso puede clasificarse como espacio adecuado.

Pasillos: Los pasillos son una de las zonas más importantes del centro escolar, ya que por ellos pasan todos los agentes educativos: alumnos, profesores y personal administrativo. Por tanto, no hay que olvidar el gran poder que tienen para crear ambientes favorables en el aprendizaje (Marques, 2008).

En la bibliografía consultada se hace mucho hincapié en que la decoración de los pasillos influye en el clima del centro de forma positiva o, en su caso, negativa. El pasillo de este centro, podría calificarse como favorecedor de un buen clima.

“...comunicación en los pasillos. Es importante que haya carteles que señalicen cada una de las cosas. Los pasillos como espacios abiertos también fomentan mucho la interrelación con las personas y a los niños la cartelería les ayuda a guiarse, sobre todo, por mi parte, a los niños con necesidades educativas especiales, a fijarse en cada una de las cosas, a reforzar el proceso enseñanza aprendizaje porque realmente lo que se trabaja es una materia de productos y producciones creativas que fomenta que el niño se vea motivado, porque las cosas que hacen van a ser vistas por los demás”. (Especialista en Audición y lenguaje. San Walabonso, 2012).

Aulas: Este centro es uno de los 79 centros TIC que tiene la provincia de Huelva y desde entonces se ha llevado a cabo el proyecto, con todos los esfuerzos que supone, intentando adecuar los espacios a la nueva filosofía TIC.



Ilustración 61. Aula CEIP San Walabonso

Las aulas representan la educación TIC en la que nos encontramos. Ordenadores y PDI caracterizan su decoración. Del mismo modo las distribuciones espaciales innovadoras también se unen a este cambio. Es curioso ver cómo estamos ante una generación que se educa con TIC pero sigue decorando sus clases a la vieja usanza y sigue usando el cuaderno, quizás más como complemento para hacer algunas notas, que como instrumento principal en algunos casos. Las aulas de este centro, siguiendo los criterios del indicador:

- Evitan paredes desnudas.
- Se mantienen limpias.
- Poseen un mobiliario que permite cambiar la distribución.

Por tanto, las aulas del CEIP San Walabonso son favorecedoras de un buen clima del centro.

“...creo que el uso del ordenador en el aula es un punto fuerte porque para el niño es algo atractivo, motivador y también porque se usa de manera diferente a como lo usan en casa porque en casa lo tienen sobre todo para redes sociales y cosas de esas y no como método de aprendizaje. Pero vamos que es un recurso más, lo que pasa es que en este momento es un recurso más de los que tenemos en la escuela; en este momento que has llegado tú a mi clase lo estábamos usando, pero que igual que usamos ordenador, usamos el lápiz, la goma y el cuaderno; de hecho, lo tienen encima de la mesa y antes de empezar con el ordenador habían tomado apuntes de lo que íbamos a hacer después. Otro punto positivo de esta nueva educación pues es que hay

mucha más relación entre el maestro y el alumno, quizás hay menos distancia” (Rocío, tutora. San Walabonso, 2012).

Otras Aulas : Además de las aulas ordinarias este centro posee:

-Sala para motóricos: preparada para el desarrollo de habilidades motrices de aquellos alumnos que lo demanden (usada actualmente como almacén).

-Sala de visitas en la que pueden reunirse con padres o apoyos externos del centro.

De forma global evaluamos a través de la siguiente tabla y de forma resumida si cada uno de los espacios escolares del centro favorecen o no que el clima, la comunicación y la innovación se den en el proceso de enseñanza-aprendizaje del CEIP San Walabonso:

	CLIMA	COMUNICACIÓN	INNOVACIÓN
Entrada	X	x	-
Biblioteca	X	X	X
Dirección	X	X	X
Secretaría	X	X	X
Pasillos	X	X	-
Sala de reuniones	X	X	-
Aulas	X	X	X
Otros espacios	x	X	x

Tabla 18. Criterios de evaluación de los espacios escolares

El CEIP onubense cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo y agradable en base a las relaciones entre miembros del centro e incluso tiene cabida la innovación como hemos visto en algunas de sus actividades (Menudas Lecturas). Solo observamos en las fotografías de la entrada, pasillos y sala de reuniones que la innovación no se

aprecia lo suficiente ya que las imágenes no distan mucho de escuelas tradicionales pasadas.



Ilustración 62. Carrito de portátiles. CEIP San Walabonso

Proyecto TIC

Siguiendo a Area (2009) este centro está vinculado al Proyecto de aplicación de las TIC a la gestión de centros y al Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.

Recursos TIC

La investigación de Boza y Toscano (2012) se centró más en recursos TIC. Nosotros aportamos un nuevo punto de vista y nos centramos en los recursos TIC con los que cuenta el centro en su labor docente.



Ilustración 63. Grabación de cuentos. CEIP San Walabonso

Ser centro TIC, desde nuestro punto de vista, no es sinónimo de tener ordenadores en las aulas ni sinónimo de cambio o innovación. El uso o no de diversos recursos TIC puede aportar la dimensión o la implicación de cada centro con las Nuevas tecnologías (NNTT). Entre ellos, a través de las entrevistas realizadas y de la bibliografía consultada para la investigación podemos encontrar:

- Libros virtuales.
- Portales Educativos.
- Blogs educativos.
- UD Interactivas.
- Web del centro.
- Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, correo entre alumnado, familia y centro.
- Materiales didácticos online.
- Materiales didácticos virtuales.

Este centro en concreto cuenta con la mayoría de ellos, a excepción de UD interactivas y los libros virtuales o digitales.



Ilustración 64. Blog Menudas Lecturas. CEIP San Walabonso

8.1.2. PERSONAS

En este centro todos van a una y todas las opiniones se tienen en cuenta. Dicho sentimiento es recíproco por parte de todos los informantes: Equipo Directivo, Equipo Docente, PAS y Coordinador TIC, Personal Administrativo, Alumnos y Familia. En este centro se han tenido en cuenta como informantes a todos los grupos de personas que constituyen la dimensión personas de esta investigación.

Equipo directivo

El equipo directivo identifica a los padres y madres como personas, por lo común, muy preocupadas y atentas a las cuestiones escolares. Cuando se hace referencia a la participación, comentan que es bastante fluida sobre todo en lo concerniente a la dimensión tutorial y cuando se organiza algún trabajo por proyecto.

Es un centro donde la colaboración de los padres y madres, incluso de abuelos, es un gran apoyo para el centro y para el éxito de las iniciativas que desarrollan.

Según las fotos analizadas en nuestra investigación el equipo directivo cuenta con la opinión de todos los integrantes del centro, característica básica para poder desarrollar un proyecto TIC en cualquier escuela ya que requiere el esfuerzo de todos en un mismo sentido, con un mismo objetivo. Entre los resultados extraídos de la foto del claustro nos parece interesante destacar las siguientes palabras en las que podemos descifrar cómo este equipo directivo se caracteriza por una comunicación *abierta y decisión consensuada*. En cuanto a la *gestión colaborativa*, entendida como reparto de tareas de organización escolar de forma selectiva en este centro, también se lleva a cabo a través de la selección de docentes para que se responsabilicen de aquello en lo que creen, como es el caso de su coordinador TIC o coordinadora de biblioteca.

“...Hay muchas formas de tratar los temas, no sólo en el claustro, en los pasillos, donde se pregunta: ¿a ti qué te parece esto?, entonces pues se cuenta con la participación de todo el mundo, pero el claustro es una vía más formal de llevar los temas a tratar aunque en este centro también en los pasillos el equipo directivo te busca para preguntarte alguna cuestión, porque aquí todo el mundo tiene una opinión...”
(Especialista en Audición y Lenguaje. San Walabonso, 2012).

Equipo Docente

El Equipo Docente pone todo su empeño en implicarse en la forma de trabajar de este centro y en las nuevas demandas educativas como son el uso didáctico de las TIC, pese a las dificultades que puedan encontrarse. Es un equipo bastante unido en el que todos participan y todos forman parte de cualquier

decisión y muy implicado en la mejora del centro y de la educación de sus alumnos; también innovador porque no siguen las reglas tradicionales de aulas cerradas con libro de texto. La gran parte de esa unión e implicación se debe a que todos son escuchados por todos y las decisiones se toman en conjunto.

“...todo el claustro está unido”, “todos formamos parte del claustro y tenemos voz y voto” (Especialista en Audición y lenguaje. San Walabonso, 2012).

Los indicadores referentes al equipo docente en este centro se ven reflejados:

- Planificación cooperativa: el mayor ejemplo de este centro es que en todas las materias se trabaja la lectura. Todos los profesores planifican a principio de curso cómo llevar la lectura a su aula y todos colaboran en la realización de las grabaciones de Menudas Lecturas donde se suben todas las que se realizan en las diversas disciplinas.
- Procesos reflexivos de enseñanza aprendizaje (E-A): adquiere visibilidad en reuniones como este claustro en el que ellos mismos destacan que todos son escuchados por todos para tomar decisiones.



Ilustración 65. Claustro. CEIP San Walabonso

Coordinador TIC

El Coordinador TIC coincide en este caso con la figura de Jefe de Estudios del centro y constituye la pieza central de este tipo de centros ya que es el encargado de dinamizar actividades con tecnologías. Trata de darle al centro una filosofía TIC y para ello cuenta con distintas iniciativas que entre todos han conseguido llevar a todas las aulas del centro, incorporando las TIC a todas las asignaturas a través de proyectos como Menudas Lecturas, basado en la idea de leer grabando y bajo la filosofía de dar sentido al trabajo del alumno. Idea que defiende el sentido de la educación que tanto defendía Freire y que hoy vemos que en centros como este hay personas que se encargan de hacerla realidad:

“...Leo y alguien me escucha, escribo y alguien me lee y actúo y en el caso del vídeo alguien me ve. A eso es a lo que llamo dar sentido al trabajo del alumno” (Coordinador TIC. Walabonso, 2012).

El Proyecto de Menudas Lecturas ha dado al CEIP San Walabonso muchas satisfacciones, entre ellas ser un centro reconocido por la capacidad lectora de

sus alumnos y por la novedad que supone aprender a leer y desarrollar dicha competencia con los medios.

“ Yo soy un admirador de Emilia Ferreiro y cuando formamos lectores estamos formando personas y si formamos lectores íntegros y personas íntegras, tenemos ganado el 50% de los objetivos educativos a largo plazo cuando salgan del colegio con una mochila en su espalda para saber defenderse en la vida y un buen lector con un instrumento tan potente como es la lectura se defiende en cualquier ámbito”
(Coordinador TIC . Walabonso, 2012).



Ilustración 66. Grabación Menudas Lecturas. CEIP San Walabonso

Encontramos pues que este coordinador TIC es:

- Experto en aplicación didáctica TIC: ha incorporando (junto con sus compañeros) las tecnologías a todas las asignaturas a través de proyectos como Comenius.
- Dinamizador didáctico: es el encargado de esta dinamización, por lo que cumple con el criterio establecido en nuestro apartado de indicadores.

- Técnico TIC: es el encargado de grabar las sesiones de Menudas lecturas porque maneja todo el aspecto técnico de las TIC. También ha creado un taller de reparación informática con el que pretende motivar a los alumnos más desmotivados arreglando ordenadores, por la atracción que ello produce en los chicos/as.



Ilustración 67. Taler de informática CEIP San Walabonso

Personal de administración (PAS)

Las secretarías educativas han estado concebidas a veces como espacios no pertenecientes a los centros o no influenciadas por los cambios pedagógicos. Sin embargo, nos damos cuenta de que la introducción de las TIC en las escuelas han impactado en primer lugar en las administraciones y por tanto, en sus funciones.

“...la administrativa, ahora forma parte del colegio” (PAS. San Walabonso, 2012).

Por tanto, el PAS de este centro se encarga tanto de la gestión administrativa como de gestión de recursos materiales.

“ Me ocupo de la parte administrativa del centro mayoritariamente en el manejo del programa Séneca y en alguna salida organizo los materiales que puedan hacer falta, llevo a diario expedientes...etc”.

Alumnos

Al ser el único centro de la localidad la bajada demográfica de los últimos años no le ha afectado y prácticamente todas las aulas están cercanas a la ratio oficial de 25 alumnos y alumnas. Los padres destacan la filosofía del centro como centro TIC y transmiten su satisfacción por el modelo de aprendizaje que desarrollan sus hijos en él, acuerdo que también transmiten los propios alumnos. Son muchas las actividades pedagógicas que se desarrollan con las TIC en este centro; prácticamente las TIC están dentro de todas las aulas y han pasado de ser un recurso a convertirse en una metodología educativa en muchos casos: el método a través del cual aprenden a leer o conocen las problemáticas de países menos desarrollados, por videoconferencia por ejemplo, como es el caso de Benín.

Entre las diferentes iniciativas que podemos encontrar en el centro en la que las TIC son las protagonistas tuvimos la oportunidad de entrevistar a un gran grupo de alumnos para que nos describieran la experiencia de las videoconferencias con Benín que presentamos en la siguiente foto.



Ilustración 68. Conferencia Benín. CEIP San Walabonso

Esta imagen corresponde a la captura de una de las actividades más emotivas que hemos conocido a lo largo de las visitas por los distintos centros andaluces. En este centro hay una persona muy significativa y que forma parte importante de la filosofía de este colegio que es Juanjo, un misionero que en su día dejó el pueblo de Niebla para dedicar su vida a los más desfavorecidos en Benín. A través de las visitas de Juanjo y del conocimiento del centro sobre el proyecto que se llevaba en África, el colegio San Walabonso comenzó a colaborar con ellos de forma activa, es decir, que en este contexto son los chicos quienes consiguen el dinero para enviar a Benín formando una cooperativa por curso y donando una gran parte de sus ingresos para este fin. En este caso el centro usa Skype, programa de vídeo-conferencia, para poner en contacto a sus chicos con los chicos africanos con los que trabaja Juanjo. De esta forma las TIC se convierten en una herramienta muy enriquecedora porque es capaz de traspasar fronteras y dar a conocer la realidad de la pobreza en primer plano. Por tanto, se desarrollan competencias, valores y, por supuesto, contenidos muy ricos.

“Nosotros le enviamos comida que compramos con nuestro dinero o cosas que tengamos en casa que llevamos al colegio y cuando vemos la

videoconferencia y tienen la comida que le enviamos, ellos están muy agradecidos. Juanjo traduce porque los niños hablan en francés” (Alumnos. San Walabonso, 2012).

Otra curiosidad de esta actividad, nos explicaba el coordinador TIC del centro, es que se usan estos tiempos para invitar a los padres de Juanjo, personas mayores del pueblo, para que puedan compartir ese tiempo de actividad con los alumnos y puedan ver a su hijo.

Estos alumnos, tanto por sus reflexiones como por los métodos que sus profesores emplean en su proceso de enseñanza aprendizaje, son alumnos casi 2.0 porque se caracterizan por ser:

-Constructores (participan, debaten, preguntan, leen, buscan, escriben, comparten, crean y reflexionan).

“Juanjo saludaba a sus padres y estos estaban muy contentos; era la primera vez que veía a unos padres saludar a su hijo por un ordenador desde tan lejos” (Alumna. San Walabonso, 2012).

-Más en modo virtual que presencial: esta característica no se cumple en educación primaria por su naturaleza presencial, pero cada vez producen más de forma virtual y aprenden a través de recursos 2.0 (recordemos blog).

-Generación Red (alumno+PC portátil+internet): son alumnos que producen con sus pc derivados del proyecto TIC de su centro:

“Creemos que esto sirve mucho para educarnos y para que aprendamos a ayudar a las personas, a compartir, el valor de la familia desde tan lejos” (Alumnos. San Walabonso, 2012).

“A través de fotos que nos mandan y a través de la videoconferencia vemos cómo llega la comida allí” (Alumna. Walabonso, 2012).

“Creemos que estas actividades son necesarias para que aprendamos a compartir, a ser solidarios, a conocer cómo se siente la gente que tiene la familia lejos y cómo piensan los niños. Nos hicieron un vídeo y cuando vino Juanjo lo trajo y los chicos hablaban de las injusticias que les pasaban, lo que les pasó con los padres...” (Alumno. San Walabonso 2012).

-Empiezan a organizarse en comunidades virtuales de trabajo: los profesores empiezan a crear pequeñas comunidades de aprendizaje como actividades puntuales.

-E-learning 2.0 (coleccionar, reflexionar, conectar y publicar): a través de su blog en el que son vistos, escuchados y leídos por todos.

Por supuesto quedan características bastante evidentes del alumno tradicional y 1.0 aunque en menor medida, cuando procesan información escrita, toman apuntes o asisten a clases presenciales.

Familias

Las familias de este colegio colaboran en todo momento con el centro, incluso el equipo directivo y los docentes identifican a los padres y madres como personas, por lo común, muy preocupadas y atentas a las cuestiones escolares.



Ilustración 69. Colaboración madres. CEIP San Walabonso

Ya mencionamos en apartados anteriores la participación de las familias en todo lo concerniente a la dimensión tutorial así como en la organización de trabajos por proyectos (Boza y Toscano, 2011). A través de nuestra investigación podemos observar en la foto anterior cómo las madres son un eslabón más en este centro y que, por tanto, su participación e implicación no se cuestiona.

“... los padres y madres pueden hablar con el director sin ningún tipo de problema, también para transmitir cómo las madres están más metidas o más entregadas en la educación de sus hijos y lo que conlleva el colegio. Creo que es muy importante la colaboración de la familia. Ha cambiado porque ahora los padres están más implicados en la educación que hace años” (Madres de alumnos del colegio San Walabonso, 2012). *“...la relación de padres-director y director-padres debe ser así siempre, con respeto y confianza”* (Madres de alumnos del colegio San Walabonso, 2012).

En función a la implicación de los padres y madres y de acuerdo a los indicadores y descriptores de esta investigación podemos decir que es un

centro cuyas familias están implicadas y preocupadas por todas las vertientes en las que clasificamos este indicador:

- A nivel económico.
- En presencia.
- A nivel de responsabilidad.
- A nivel de compromiso.
- A nivel de accesibilidad.

8.1.3.PROCESOS

Modelo didáctico

El colegio es centro TIC desde 2003 y además de ello lleva a cabo diversos proyectos como es el caso del Blog del Colegio o el Blog de Menudas Lecturas. Tradicionalmente se han utilizado diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje según diferentes autores (Fernández, Elórtogui, Rodríguez, Moreno, (1997); García, (2000); Páez, (2006). A través de los modelos didácticos que encontremos podemos tener una visión del grado de Innovación didáctica que existe en cada uno de los centros de nuestra investigación.



Ilustración 70. Grabación cuentos. CEIP San Walabonso

La introducción de TIC en educación ha supuesto un avance enorme en cuanto a pedagogía y a innovación, ya que si bien aún no son la solución de la mejora de la educación, sí posibilita hacer cosas que un lápiz y un papel no nos permiten hacer de la misma forma. Según la clasificación presentada en la descripción de nuestros indicadores y una vez analizados los datos obtenidos del centro creemos que el modelo didáctico espontaneísta-activista es el modelo que sigue el CEIP San Walabonso, que busca como finalidad educar al alumnado en base a la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno/a ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Se considera más importante que el alumno/a aprenda a observar, a buscar información, a descubrir...que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes como curiosidad por el entorno, la cooperación en el trabajo común, etc.

Por otro lado, sus clases están totalmente dirigidas a la interacción entre profesor, alumnos, familia en algunos casos y éstos entre sí. Ejemplo visual de todo ello es la imagen número 70 en la que vemos cómo se propicia esta relación interactiva entre alumnos de distintos cursos a través de actividades de cuenta cuentos, actividad grabada, editada y subida al blog del centro por los propios alumnos en la que las familias colaboran contando experiencias generacionales como el día dedicado a los padres o en el caso de la foto, a las abuelas, todo un ejemplo de interacción entendida como compartir experiencias como método de aprendizaje en este centro.

“...aquí se ve cómo interaccionan los niños y cómo no es una clase de método tradicional sino de puertas abiertas y en la que los alumnos comparten experiencias unos con otros porque tenemos que aprender

los unos de los otros; lo que ellos saben nos lo aportan y lo que sabemos nosotros se lo aportamos a ellos; es un reflejo de nuestra manera de trabajar en este colegio (Tutora. San Walabonso, 2012).

Por otro lado, introducir la lectura en disciplinas como la Educación Física a través de las TIC es una de las actividades más representativas de la innovación del CEIP San Walabonso. Hasta no hace mucho la Educación Física estaba fuera de muchas de las competencias básicas que debe garantizar la escuela a sus alumnos como la lectura o la comunicación.

“Para mí representa una manera distinta de llevar la lectura a cabo y de introducirla en la educación física. Dentro del área de educación física tenemos una hora destinada a la lectura. Como ya sabéis es obligatoria la lectura e intentamos que sea en la primera hora y la forma en que captamos la atención de los niños es a través del atractivo que la educación física tiene en los niños; entonces todo lo que leemos está en relación a noticias y artículos relacionados con los deportes. Hacemos distintas actividades; en relación a esta foto en concreto les indico qué tema vamos a tratar, en qué deporte nos vamos a centrar y les ayudo y les digo o les doy alguna pista de por qué vamos a ver una noticia de balonmano o de gimnasia rítmica, porque va todo función de lo que el fin de semana ha pasado en el deporte nacional, local o a nivel andaluz. A través de esa pista los niños buscan en Internet esa noticia o noticias en relación a lo que le he estado comentando. Les aconsejo que miren en varias fuentes, no solo en una, para que vean la diversidad o la ampliación de la misma en varias fuentes: marca.com, radio televisión española...para que capten la mayor información posible y puedan aprender a discriminar lo que no quieren de lo importante. Una vez que les doy un tiempo para que

hagan esta lectura, utilizo una de esas fuentes para que lean en voz alta al resto de los compañeros la noticia, para que todavía se refuerce más esa adquisición de lo que tiene la noticia en sí. Cuando terminamos esa lectura, que se hace por equipos, hacemos una pequeña competición donde vamos haciendo preguntas y ellos por grupo tienen que contestar” (Especialista en Educación Física. Walabonso, 2012).

Procesos de aprendizaje

Cuando entramos en una escuela para ver qué pasa, para intentar explicar cómo es la educación que se desarrolla en su espacio y tiempo debemos tener en cuenta aspectos tan relevantes como el tipo de tareas de aprendizaje que realizan los alumnos. Para ello, creemos oportuno observar el agrupamiento instruccional, algo que nos dará pistas para describir nuestro indicador. En cuanto al tipo de tareas de aprendizaje de cada centro educativo, las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser cooperativas, haciendo referencia a una relación positiva, de forma que los objetivos de un individuo se alcanzarán cuando el resto lo haga. Es el caso de la actividad de “Menudas Lecturas”; no se puede conseguir el objetivo de hacer una grabación grupal y subirla al blog si no se alcanzan a finalizar las de todo el grupo.

“el compartir experiencias y compartir un niño con otro, educación de puertas abiertas de nuestras clases para que los compañeros vengan con sus alumnos a mostrar una cosa que ellos hacen, el intercambio” (Maestra. San Walabonso, 2012).



Ilustración 71. Videoconferencia con Benín. CEIP San Walabonso

El tipo de aprendizaje es aprender haciendo para dar sentido al trabajo del alumno como bien nos dice su coordinador TIC.

Clima del centro

El clima es difícil de reflejar tanto en palabras como en fotografías pero a modo de observación es más que evidente el buen clima que hay a todos los niveles. Entrar en el colegio en el que todo el mundo trabaja a puertas abiertas y con la llave en la cerradura demuestra que el clima conseguido es bastante positivo.



Ilustración 72. Colaboración familias. CEIP San Walabonso

“Representa la unión de padres, profesores, alumnos, lo que es todo el centro, una convivencia de un día muy bonito, la verdad que se hizo un día muy bonito” (Madre de alumno. San Walabonso, 2012).

“La unión entre todos, el encontrarte cómodo, sin temor, como uno más y poder expresarte” (Madre de alumno. San Walabonso, 2012).

Centrándonos en la concepción de clima descrita en el apartado de indicadores, podemos decir que el centro se caracteriza por ofrecer relaciones integradoras, ya que fomenta en el alumno la participación, la iniciativa, el afán de buscar soluciones. Por otro lado, siguiendo los tipos de clases de Solomon y Kendall (1979) concluimos que este centro las clases están dirigidas a la innovación, centrada en una nueva relación interactiva entre profesor y alumno y de estos entre sí, como podremos comprobar en las tareas realizadas en el centro, en su apartado correspondiente.

Comunicación

La comunicación se mide desde el punto de vista de la implicación. A través de la literatura consultada hemos llegado a la conclusión de que en los centros escolares la implicación es la clave que va a determinar una adecuada o inadecuada comunicación entre sus miembros y rara vez vamos a encontrar una buena comunicación entre el centro y los padres si estos solo se implican económicamente y nunca están presentes cuando se requiere su ayuda, cuando deben responder por sus hijos o cuando deben colaborar en alguna actividad.

Desde este punto de vista, la comunicación entre los miembros del centro ha cambiado a través de la integración de las nuevas tecnologías y se ha hecho más sencilla, rápida y real. Podemos apreciarlo en las siguientes situaciones:

-Comunicación Centro-Comunidad Educativa: A través del blog de Menudas Lecturas y de la propia página del centro:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/sanwalabonso>. Actualmente a través de la web 2.0 el centro no solo informa a la comunidad de lo que se hace en el centro sino que le da la oportunidad de participar y comentar cada actividad en la web. El CEIP San Walabonso cuenta con los siguientes medios en su comunicación con la comunidad educativa:

- Tablón de anuncios.
- Claustros.
- Herramientas 2.0 (blog).
- Web del centro.

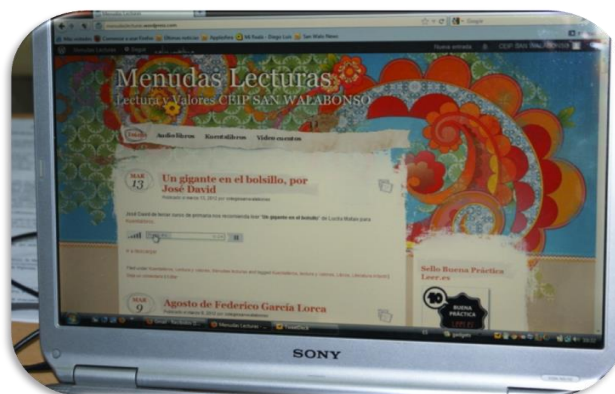


Ilustración 73. Blog Menudas Lecturas. CEIP San Walabonso

-Comunicación Familia-Centro: La implicación de los padres-centro es más que obvia, por lo que se traduce en una muy buena comunicación. Tanto en su forma de enseñar como en la metodología que usan se refleja la implicación y adecuada comunicación del centro (entendiendo centro como equipo directivo, equipo docente y PAS) en el aprendizaje de sus alumnos. Por otro

lado, la comunicación entre centro y comunidad educativa se caracteriza por ser abierta y flexible como nos comentaba su director y los propios padres en imágenes anteriormente citadas.

Algunas de las herramientas TIC como el blog o la web del centro sirven también para que los padres puedan leer y ver lo que hacen sus hijos en el centro y las iniciativas que el propio colegio quiere desarrollar a través de la información que vierte en la web. En cuanto a la implicación de la familia con el centro encontramos:

- Sostén económico.
- Presencia.
- Responsabilidad.
- Compromiso.
- Accesibilidad.

Motivación

La motivación es la clave de la educación de este centro y se está viendo afectada de manera positiva a través de las TIC, dando sentido al trabajo que hacen sus alumnos como se ha repetido en distintas ocasiones. En el CEIP San Walabonso encontramos todos los indicadores de motivación descritos en el apartado 6, tanto por parte de los profesores como de los alumnos.



Ilustración 74. Aula de primaria. CEIP San Walabonso

- Elecciones de tarea: cada profesor tiene la libertad de elegir libremente las tareas a realizar en sus clases y el alumno de participar en la elección de la realización de alguna de ellas (cuenta cuentos, por ejemplo).
- Esfuerzo: no tenemos indicios de que nadie deje de esforzarse en su labor docente. Por parte de los alumnos se ve el gran esfuerzo por colgar una buena tarea o grabación en su blog.
- Persistencia: a la vista está el trabajo que hacen intercalando las TIC en la educación pese a los recortes y falta de mantenimiento por parte de la Junta de Andalucía. La persistencia de los chicos podemos verla en su constancia por hacer buenas grabaciones para Menudas Lecturas o por el esfuerzo de usar nuevas tecnologías en su aprendizaje, como vemos en la ilustración anterior.
- Logro: ser centro representante a nivel nacional y colaboración en diferentes investigaciones educativas son algunos de sus logros por seguir mejorando en esta escuela. También consideramos que los

profesores están muy motivados en cuanto a integración de TIC se refiere.

Actitud ante las TIC

Ya en la investigación de Boza y Toscano (2012) se obtenían resultados positivos en cuanto a la actitud de los profesores en relación a las integración de las TIC en el centro San Walabonso. A través de nuestra investigación se vuelve a reiterar esa actitud receptiva ante la incorporación de los medios en sus aulas. Son numerosos los ejemplos gráficos y textuales que podemos encontrar de este hecho como las siguientes imágenes, en las que podemos observar como aplican las TIC en sus clases de forma pedagógica:

“...yo ahora mismo no haría nada sin las tecnologías; bueno, sí lo haría...las tic te facilitan mucho el trabajo, es una manera de motivar al alumno; si todo lo que realizas lo plasmas en una imagen en la pantalla al niño se le atrae más que si lo tiene sólo en papel, es una manera de atraer la inquietud del niño, de motivarlo más, de ver cómo el niño quiere leer y diseñar una actividad que sabe que después lo va a poder ver todo el mundo” (Especialista en Educación Física. San Walabonso, 2012).



Ilustración 75. Actividad Educación Física. CEIP San Walabonso

“llegará un momento donde el ordenador sea la única herramienta de trabajo que es a lo que tenemos que llegar, que desaparezca el papel, desaparezca el libro; entonces el futuro es que la próxima vez que hagas una foto esté solo el libro y el ordenador, no haya papeles encima de la mesa” (Tutora. San Walabonso, 2012).

8.2. CASO 2. CEIP Fernando Feliú

“Porque creo que refleja ese cambio de la realidad educativa, la llegada de nuevos recursos y el mantenimiento a veces de forma equivocada de las modas y las tradiciones educativas en las aulas”

(Director. Fernando Feliú, 2012).

Antes de meternos de lleno en la descripción y análisis de los datos recogidos en el centro debo decir que tanto los profesores, el equipo directivo, madres y alumnos/as me dieron todo su apoyo, incluso a la hora de contrastar datos una vez terminada la visita durante los meses que ha durado el análisis de la investigación. Si algo puede definir mi paso por este centro ha sido la capacidad de adaptación de su equipo docente, sobre todo de su coordinador TIC, Sergio Morillas, quien ha sacado hasta el último segundo disponible para responder a mis dudas de última hora. Las llamadas siempre han sido respondidas y nunca faltaron las ganas de ayudar en este análisis visual de la educación andaluza. De la misma forma que con los demás centros tenidos en cuenta en esta investigación vamos a respetar la estructura de categorías e indicadores descritos en el capítulo 6.

8.2.1.CONTEXTO E INFRAESTRUCTURA

Zona

El CEIP Fernando Feliú se encuentra ubicado en el término municipal de Gerena, que cuenta con una superficie de unas 12.800 Hectáreas, y se sitúa en el cuadrante Noroccidental de la provincia de Sevilla, a 23 kilómetros de la capital, confluyendo en él tres comarcas naturales: La Sierra Norte, La Vega y El Aljarafe.



Ilustración 76. Mapa de Gerena (Sevilla)

Gerena es un pequeño pueblo de la provincia de Sevilla, de los que todavía siguen manteniendo la entidad de pueblo y que cuenta con algo menos de 7.000 habitantes en el año 2011, estando equilibrada la población a nivel de sexo y edad. Esta cercanía a la capital facilita los intercambios y contactos culturales.

La geografía de Gerena es muy variada debido a que se encuentra en el límite de la campiña sevillana y la sierra. Esto hace que afortunadamente la biodiversidad sea de una gran riqueza. Cuenta con dos cursos de agua, intermitentes debido a la sequía de los dos últimos lustros. Gerena y su término municipal han tenido una importancia capital a lo largo de la historia como lo demuestran la cantidad de restos arqueológicos existentes en la zona. Su contorno es rico en yacimientos arqueológicos de la época prehistórica, ibérica y romana. Todo esto nos presenta una posibilidad importante de partir de este entorno como centro de estudio, algo que ya se está haciendo en el centro desde hace tiempo.

Al norte limita con los términos municipales del Castillo de las Guardas y El Garrobo; al este con Guillena; al sur con Salteras y Olivares y al oeste con una estrecha franja de Sanlúcar la Mayor, que lo separa del de Aznalcollar.

El nivel económico en general es medio y la mayor parte de la familias se preocupa por el trabajo de sus hijos en el centro. Por desgracia en los últimos años ha aumentado el número de separaciones. Se trata del único colegio de infantil y primaria que existe en la localidad lo que hace que aumente considerablemente el número de alumnos. La situación de crisis que vivimos se refleja en el índice de paro de la zona, de las más altas de la provincia en porcentaje según número de habitantes, algo que no ha sido paliado por la apertura de la mina de Cobre Las Cruces. Esto es algo que se va notando poco a poco en el centro y que será una de las estrategias de actuación del proyecto. Podemos considerar una zona de clase media con las dificultades derivadas de la crisis actual.

Centro

El CEIP Fernando Feliú es un centro público, de tipo B, creado en 1927, por lo que conserva una amplia colección de materiales y recursos educativos de épocas anteriores que pueden contemplarse tanto en el despacho del director como en la biblioteca.

El nivel de estudios de la población es medio, aunque algo superior a las poblaciones del entorno.

Es un centro de Infantil y primaria cuya característica más peculiar y la que produce más inconvenientes es, sin duda, el hecho de que el centro tenga cuatro edificios separados físicamente, cuestión que dificulta la funcionalidad y la organización del mismo. Los tres primeros edificios, denominados *Estación*, *PUA* y *Cervantes* cuentan en principio con 8 aulas

cada uno, mientras que la antigua guardería municipal cuenta con dos. Para necesidades puntuales de algunos cursos se han habilitado más aulas, aunque normalmente no se usan para tareas docentes. Los espacios se reparten de la siguiente manera: el edificio *Cervantes* acoge a educación Infantil, el *PUA* y la *Guardería* al primer y segundo ciclo de educación primaria y el edificio *Estación* acoge al tercer ciclo de primaria.

Edificio Estación: es un edificio de uso compartido transitoriamente con el primer ciclo de educación secundaria del IES “Gerena”. Allí se concentran las clases de adultos.

Edificio PUA: cuenta con 10 aulas ordinarias de primaria más un espacio habilitado para la integración o educación especial, una terraza cubierta, el comedor y la cocina. El SUM, espacio de uso compartido para actividades docentes en horario lectivo y utilizado de biblioteca municipal en horario de tarde. Junto a este y como anexo se encuentran los despachos de secretaría, dirección y jefatura de estudios. Cuenta además, con una sala de profesores y un espacio para la asociación de madres y padres de alumnos (AMPA).

Edificio Cervantes: es el destinado a educación infantil con 8 aulas. En él también se encuentran la sala de medios audiovisuales y la sala para el profesorado.

Espacios

Como hemos dicho en otras ocasiones **las bibliotecas** de los centros escolares siempre han intentado ser un punto de encuentro con el conocimiento y a veces, como es el caso de este centro, con toda la comunidad porque la biblioteca del centro es también la biblioteca del pueblo. Es un espacio del ayuntamiento que aunque se encuentra dentro del centro pertenece a toda la localidad.



Ilustración 77. Biblioteca. CEIP Fernando Feliú

“...la biblioteca es el centro de interés de los temas de la Junta: lectura avance, lectoescritura y pretende ser el corazón de los colegios. Representa una biblioteca del centro y es la biblioteca del ayuntamiento también y próximamente lo que queremos hacer es crear nuestra propia biblioteca. Se notan los avances audiovisuales con el proyector y la pantalla automática y multimedia” (Maestro. Fernando Feliú, 2012).

También en este centro se empieza a cambiar la estética de la biblioteca dejando atrás el trabajo y la visión solitaria de un estudiante dentro de ella. Se observan mesas de trabajo en equipo adaptándose al trabajo cooperativo como nos demanda la nueva sociedad. Siguiendo la dimensión 3 del plan de trabajo y autoevaluación de las bibliotecas escolares de la Junta de Andalucía de 2011, podemos decir:

- Esta biblioteca presenta una adecuada infraestructura y equipamiento y cuenta con más recursos que una biblioteca escolar tradicional porque como hemos dicho también es la biblioteca del pueblo.

- Los servicios que ofrece a la comunidad educativa están operativos y los de la comunidad de Gerena también.

- Existen tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de las colecciones de las que se encarga su coordinador.

- Recursos humanos con implicación en su gestión, su coordinador y el propio ayuntamiento de Gerena.

- Promoción de la biblioteca a través de las numerosas actividades comunitarias que se ofrece.

La **entrada del centro** representa, como dicen sus propios docentes, un lugar de encuentro entre todos sus miembros.



Ilustración 78. Fachada. CEIP Fernando Feliú

“Es la fachada del colegio, con su denominación y recoge en cierto modo la información del centro, de qué es y a qué se dedica”
(Conserje. Fernando Feliú, 2012).

Por otro lado, uno de los maestros explica: *“La entrada de un colegio muy antiguo con muchas deficiencias arquitectónicas y técnicas sin posibilidades de acceso a minusválidos. Es mi lugar de desempeño de funciones como*

maestro. Representa el punto de encuentro entre el niño y el maestro” (Tutor. Fernando Feliú, 2012).

Sea cual sea la visión de la fachada del centro, ambos están de acuerdo en que seguirán siendo así: *“Las fachadas seguirán siendo así a no ser que se construya nuevo”* (Tutor. Fernando Feliú, 2012).

Siguiendo a Marques (2008), la entrada del CEIP Fernando Feliú:

- Tiene cartel de bienvenida.
- Mantiene las puertas y ventanas limpias.
- Vestíbulo del conserje dispuesto a dar información.

Por tanto, concluimos que la entrada de este centro es un espacio adecuado.

Dirección: El espacio directivo del centro es, como nos indica Marques (2008), cómodo y con sillones para poder conversar con el interlocutor. Es un espacio adecuado como dirección del centro.



Ilustración 79. Dirección. CEIP Fernando Feliú

Secretaría: Como bien afirman en este centro, en las secretarías de los centros educativos también han llegado las TIC aunque creamos que no.

“Por el cambio en el tema de ordenadores que hace unos años no estaban, las TIC llegan también a la educación. A nivel de administración hay un programa: Séneca y todos los niños tienen que estar ahí matriculados. Se sigue usando el papel con padres porque se necesita la firma de los tutores legales. Sin embargo, luego se pasa al Séneca para darle validez” (Administrativa. Fernando Feliú,2012).

Siguiendo los criterios de Marques (2008) esta secretaría:

- Está bien amueblada.
- Tiene cuadros y alguna otra decoración en las paredes.

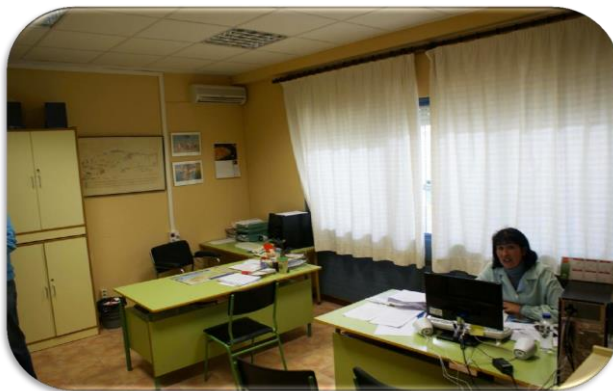


Ilustración 80. Secretaría. CEIP Fernando Feliú

Por tanto, definimos este espacio administrativo como adecuado.

Pasillos: Los pasillos siguen siendo en este centro espacios de gran poder comunicativo y de recuerdo de las viejas tecnologías. El pasillo de este centro podría calificarse como favorecedor de un buen clima porque:

- Usa el espacio disponible
- Hace exposiciones itinerantes: como la de medios tecnológicos antiguos que van rotando por los diferentes espacios del centro

“Encontrarse los antiguos medios y los que tenemos hoy...eran los materiales que teníamos antes y se pusieron en el pasillo: contraste” (Maestro. Fernando Feliú, 2012).

“...es algo singular tener aparatos antiguos encima de las mesas que solo se encuentran en museos, no solo trabajos de alumnos” (Maestro. Fernando Feliú, 2012).



Ilustración 81. Pasillo. CEIP Fernando Feliú

“...en los pasillos intentamos colocar todo aquello en lo que estamos trabajando y exponer lo que es cada clase” (Maestra. Fernando Feliú, 2012).

Aulas: Al igual que en los otros centros las aulas representan la educación TIC en la que nos encontramos en Andalucía sobre todo desde el punto de vista de los recursos: ordenadores y PDI caracterizan su decoración. Del mismo modo las distribuciones espaciales y metodologías innovadoras no se unen del todo a este avance, no al menos en todas las aulas de este centro. Es curioso ver cómo nuevamente nos encontramos en un centro con nativos digitales que siguen decorando sus clases a la vieja usanza y aprendiendo, en muchas ocasiones, usando las viejas herramientas y las viejas metodologías como instrumentos principales.



Ilustración 82. Mobiliario. CEIP Fernando Feliú

Los comentarios de la foto anterior, quizás interpretadas por muchos como un simple carrito de ordenadores, aportan mucho al retrato de la educación andaluza actual:

“Esta foto representa el intento de avance en las nuevas tecnologías y de introducirlas en el aprendizaje de los niños. Y también que los profesores no todos lo usan...parece que no se mueven. No lo usan todos los profesores en este colegio, solo dos clases” (Especialista en Educación Física. Fernando Feliú, 2012).

“...es el punto de inflexión entre la antigua escuela y la nueva escuela 2.0...ver una clase hace 10 años y hoy esta es la gran diferencia”
(Especialista en Educación Física. Fernando Feliú, 2012).

Las aulas de este centro parecen contribuir de forma positiva al clima de aula y de centro cumpliendo con los siguientes criterios:

- Evitando paredes desnudas, cubriéndolas de trabajos de alumnos, mapas...etc.
- Cambiando la decoración cada cierto tiempo.
- Manteniendo las clases limpias.
- Teniendo mobiliario sencillo y ligero que facilite el cambio de distribución de acuerdo a los métodos usados.

Otras Aulas : Además de las aulas ordinarias este centro posee:

- Un aula de integración.
- Una terraza cubierta.
- Comedor y cocina.
- SUM: sala de usos múltiples.
- Sala wifi.
- Sala de Medios Audiovisuales.

De forma global evaluamos a través de la siguiente tabla y de forma resumida si cada uno de los espacios escolares contribuyen a favorecer el clima, la comunicación y la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje del CEIP Fernando Feliú.

	CLIMA	COMUNICACIÓN	INNOVACIÓN
Entrada	X	X	-
Biblioteca	X	X	X
Dirección	X	X	X
Secretaría	X	X	X
Pasillos	X	X	-
Sala de reuniones	x	x	-
Aulas	X	X	X
Otros espacios	X	X	X

Tabla 19. Criterios de evaluación de los espacios escolares CEIP Fernando Feliú

Proyecto TIC

Siguiendo a Area (2009) este centro está vinculado a los dos tipos de proyecto TIC que nos presenta el autor: Proyecto de aplicación de las TIC a la gestión de centros y el Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.



Ilustración 83. Carrito de portátiles. CEIP Fernando Feliú

Recursos TIC

A través de las entrevistas realizadas y de la bibliografía consultada para la investigación podemos encontrar los siguientes recursos TIC en el aula:

- Libros virtuales.

- Portales Educativos.
- Blogs educativos.
- UD Interactivas.
- Web del centro.
- Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, correo entre alumnado, familia y centro.
- Materiales didácticos online.
- Materiales didácticos virtuales.



Ilustración 84. WEB del CEIP Fernando Feliú

Este centro en concreto, cuenta con la mayoría de ellos, a excepción de UD interactivas y los libros virtuales o digitales.

8.2.2. PERSONAS

Equipo directivo

El equipo directivo está en transición actualmente porque su director y coordinador TIC va a pasar a la inspección y Sergio Morillas, especialista en Educación Física, pasará a ser el nuevo coordinador TIC. La jefa de estudios será la nueva directora, actualmente directora en funciones. En su implicación el director nos habla de las TIC y del problema de no cambiar la metodología. En este centro las actividades TIC y la implicación con las mismas no tienen una continuidad aunque sí la tuvo en su momento, pero ahora cada profesor decide cómo orientar su labor docente en torno a las TIC. Hay quienes las usan y quienes no. Desde este punto de vista no hay una decisión consensuada. El director estuvo muy implicado en la formación de profesores cuando comenzaron las escuelas TIC en 2003 pero reconoce que con la entrada de nuevas herramientas como las PDI se necesita otra re-formación para el uso didáctico de las mismas.

“...hay un bache mayor en estos momentos y es que se han destinado todos los esfuerzos al uso de la pizarra digital, pero no al uso didáctico” (Director. Fernando Feliú, 2012).

Por otro lado, el equipo directivo ha valorado mucho la organización de las aulas y se implicaron tanto en ello que fue el primer centro que consiguió mover las antiguas mesas informáticas del proyecto del 2004 (mesas estáticas con los cables anclados en el suelo) para conseguir una organización en la que los niños pudieran mirarse las caras y trabajar en grupo. El propio director nos comenta:

“Fuimos el primer centro de Andalucía, que yo sepa, que consiguió juntar y mover estas mesas de sitio y para que nuestros alumnos pudieran mirarse” (Director. Fernando Feliú, 2012).

El director, como hemos dicho anteriormente, va a pasar a la Inspección y pone de manifiesto su implicación en el factor de mejora metodológica de las TIC, por lo que evaluará más ese apartado de mejora, porque es tener una herramienta muy potente en manos de personas a las que no se les ha reconducido bien la formación o hay alguna otra cuestión que le ha llegado a desilusionar.

“...cuando trabajé en otra ocasión con profesores de Huelva en un I+D+I en su día, se estuvo debatiendo fórmulas para que esto fuese calando en la escuela, pero sigue habiendo déficit en cómo usar estos nuevos recursos” (Director. Fernando Feliú, 2012).

El equipo directivo se caracteriza por su creencia en las TIC y su necesidad de aprender a usarlas de forma didáctica mostrando a su vez su desilusión al no haberse conseguido aún. Existe una gestión colaborativa en la que se elige a cada profesor dependiendo de sus competencias, actitudes o preferencias como es el caso del nuevo Coordinador TIC Sergio Morillas, que reúne las competencias para desempeñar el puesto. La comunicación abierta se manifiesta en este centro a través de reuniones o claustros, espacios reservados para la comunicación educativa.

Equipo Docente

El equipo docente pone todo su empeño en implicarse en la forma de trabajar de este centro y en las nuevas demandas educativas en el uso de las TIC. Sin embargo, esa implicación queda hoy sujeta a la decisión individual de cada maestro. De los 45 profesores que hay en el centro solo

encontramos 6-8 que usan las TIC y que producen en forma de blogs, por ejemplo. El equipo docente de infantil está implicado a través de un blog en el que están invitados los padres. Podemos observar alguna implicación más notable en referencia a las TIC. Por tanto, concluimos que no existe una planificación cooperativa como habíamos visto en otros centros.

Pese a este ambiente de decisión propia en cuanto a la implicación TIC encontramos otro tipo de implicaciones como la compra de emisoras para la mejor comprensión de los niños con problemas que estudian en el centro. En concreto una de las profesoras usa un micrófono que va conectado a la emisora de un niño sordo para que él pueda continuar a un mejor ritmo su aprendizaje. A veces, este tipo de inversiones son personales a causa de la falta de recursos económicos y responden a un claro proceso reflexivo (I-A).

Coordinador TIC



Ilustración 85. Tecnologías para niños sordos. CEIP Fernando Feliú

La figura del coordinador TIC en este centro siempre se ha desarrollado muy positivamente sobre todo porque Juan Carlos Rico Leonor (director en el momento en el que recogimos los datos) siempre ha tenido las puertas abiertas para aquel que iba a su escuela a intentar mejorar la educación con

TIC. Implicado en diversas investigaciones de I+D de la Junta y siempre en colaboración con la Universidad de Huelva, ha dejado patente en estos años su interés por esta figura y por el futuro de una educación en la que las TIC se conviertan en metodología didáctica y no en un simple recurso.

“...porque creo que refleja ese cambio de la realidad educativa, la llegada de nuevos recursos y el mantenimiento a veces de forma equivocada de las modas y las tradiciones educativas en las aulas” (Director. Fernando Feliú, 2012).

De cara al nuevo coordinador debemos decir que cumple con los tres indicadores definidos en el capítulo 7:

- Experto en aplicación didáctica TIC, atreviéndose incluso a evaluar a través de un Iphone, como veremos en el apartado de Procesos de Aprendizaje.
- Dinamizador didáctico: es el encargado de esta dinamización, así como de proponer curso de formación.
- Técnico TIC: como en la mayoría de los centros, el coordinador TIC es una figura que tiene que encargarse de diversas labores como la de arreglar algunos de los aparatos que no funcionan correctamente para intentar responder al abandono por parte de Junta una vez pasada la garantía de los ordenadores.

Personal de Administración (PAS)

“Las nuevas tecnologías nos facilitan el trabajo administrativo. Se tiende a que desaparezcan los papeles. Con la firma digital se podría firmar sin papel. En el momento en el que todo el mundo deba poseer la firma digital, esto acabará (Administrativa. Fernando Feliú, 2012).

El personal de administración de este centro cumple con las tareas que definimos en el capítulo 7:

- Gestión administrativa.
- Gestión de recursos materiales.
-

Alumnos

Son muchas las actividades pedagógicas que se desarrollan con las TIC en este centro; prácticamente las NNTT están dentro de todas las aulas y han pasado de ser un recurso a convertirse en una metodología educativa para aquellos profesores que las usan.

Entre las fotos comentadas tuvimos la oportunidad de comentar la siguiente imagen entre los niños de una clase de primaria en la que nos encontramos con respuestas muy significativas que no debemos dejar pasar en esta investigación. Nuestra intención era, en un principio, que la foto la comentara su protagonista como el resto de las imágenes. Sin embargo, debido a la timidez del pequeño invitamos a la clase a que lo ayudara y obtuvimos las siguientes respuestas:

“Me gusta la pizarra digital porque podemos pintar con los dedos, porque podemos jugar, hacer cosas divertidas, trabajar” (Alumnos. Fernando Feliú, 2012).

“Es el primer año con pizarra digital y nos gusta más este año” (Alumna. Fernano Feliú, 2012).



Ilustración 86. Alumno . CEIP Fernando Feliú

Si recordamos a Henry Jenkins (2006, p. 6)¹⁶: *“The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and network... The new skills include: play”*. Por lo tanto, si un niño define como juego una tarea educativa estamos dando sentido a los medios y la educación de forma conjunta, por lo que como dice Jenkins (2006) debemos tener en cuenta el juego como una habilidad poderosa. Esta imagen y estas respuestas nos hacen ser conscientes de la implicación que despiertan estas herramientas

¹⁶ Casi todas las nuevas alfabetizaciones envuelven habilidades sociales desarrolladas a través de la colaboración y el trabajo en equipo...estas nuevas habilidades incluyen el juego.

en los alumnos andaluces, por lo que solo por este motivo deberíamos seguir apostando por ellas.

Según nuestra clasificación de categorías, el CEIP Fernando Feliú cuenta con alumnos tradicionales y 1.0 aunque también Netgens por el uso de sus ordenadores. Del mismo modo, estos alumnos: participan, debaten, preguntan, crean, reflexionan, características propias de los alumnos 2.0.

Familias

“Para mí es importante la colaboración; cada vez que he hecho algo, mi recompensa ha sido ver que la gente te ayuda, aunque al principio cuesta mucho trabajo pero después ves que la gente disfruta con lo que hace. La lucha es fuerte, pero si se consigue una sola persona, para mí ha merecido la pena” (AMPA. Fernando Feliú, 2012).

“Mucho trabajo, poca participación, pocos recursos. Para mí es muy costoso, muchas barreras, tanto a nivel de padres como a cualquier otro tipo de nivel” (AMPA. Fernando Feliú, 2012).

Estas son las palabras que nos ofrecen algunas de las representantes del AMPA del centro cuando le mostramos la siguiente imagen haciéndonos entender que en este centro la implicación de las familias con el centro no es tanta como en otros. Siguiendo la clasificación de Pintrich y Strunk (2006) podemos decir que la implicación de padres en este centro no se cumplen al 100% desde el punto de vista del AMPA.

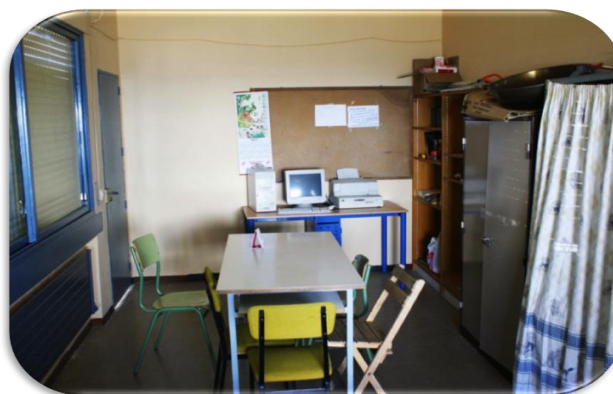


Ilustración 87. Sala AMPA. CEIP Fernando Feliú

8.2.3. PROCESOS

Modelo Didáctico

Según la clasificación presentada en la descripción de nuestros indicadores y una vez analizados todos los datos obtenidos del centro creemos que el *Modelo didáctico-tecnológico* es el que mejor define el grado de innovación de este centro en el que se combina la preocupación de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas; existe preocupación por la teoría y la práctica de manera conjunta. Desde este punto de vista y en gran medida el modelo didáctico de este centro responde al tradicional transmisivo. También encontramos el modelo tecnológico, preocupado por el uso de la NN.TT en la educación de los chicos.

“Si seguimos enfocándolo bien podemos ampliar el horizonte del aprendizaje para alumnos y para profesores a la hora de buscar actividades a través de los nuevos medios” (Maestro. Fernando Feliú, 2012).

La siguiente foto muestra una de las actividades desarrolladas por algunos de sus profesores que intentan usar una metodología más activa y dinámica aún sin todos los recursos que les gustaría tener. Ejemplo de todo ello es el profesor Sergio Morillas, que usa su propio teléfono para poder dinamizar actividades más reales a través de TIC con sus alumnos.

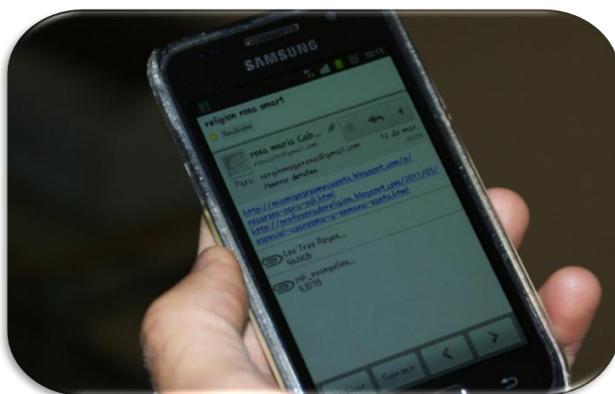


Ilustración 88. Actividad Iphone. CEIP Fernando Feliú

Procesos de aprendizaje

El tipo de tareas de aprendizaje que realizan los alumnos hace ver cómo es el centro por dentro, su filosofía, su cultura, su identidad. Para ello, creemos oportuno observar el agrupamiento instruccional, algo que nos dará pistas para describir nuestro indicador y saber el tipo de tareas de aprendizaje de cada centro educativo.



Ilustración 89. Actividades apoyos externos. CEIP Fernando Feliú

Siguiendo a Deutsh, (1949); Jonshon y Jonshon, (1974); Slavin, (1983). Citados en Pintrich y Schunk, (2006) podemos decir que este centro sigue tareas cooperativas en muchas ocasiones aunque también se caracteriza por tareas individuales, a diferencia de otros centros en los que cada profesor elige qué hacer en su clase.

En la fotografía anterior observamos algunas de las actividades cooperativas que se hacen fuera del aula, dedicada en este caso a la Educación Vial.

“Esa foto se trata de la semana de la Educación Vial que la estamos trabajando en todo el colegio. Empezamos con el tema de las bicicletas con los más grandes; hicimos un circuito por Gerena con la policía. La semana continuó con infantiles y con el coche patrulla. Ahora están trabajando el tema de la Educación Vial segundo ciclo y primer ciclo; concretamente estos son de tercer curso y ellos han fabricado las señales y el policía les ha montado el circuito para aprender a circular. Esta foto representa la colaboración que tenemos con la policía del pueblo” (Jefa de Estudios. Fernando Feliú, 2012).

“... vemos que el colegio no es solamente maestros y alumnos, sino todas las instituciones y personas que están alrededor, sobre todo en un pueblo” (Jefa de estudios. Fernando Feliú, 2012). Por otro lado, se observa en la distribución de una de sus aulas que seguimos viendo distribución tradicional con tareas más individualistas que parecen responder a un aprendizaje memorístico. Sin embargo, todo ello se complementa con un aprendizaje más reflexivo en actividades de coeducación, por ejemplo.



Ilustración 90. Aula. CEIP Fernando Feliú

Clima

Encontramos la misma dificultad que en el caso anterior al intentar definir el clima del CEIP Fernando Feliú. Siguiendo a Medina (1988) podemos decir que las relaciones en este centro son algo más independientes que en el anterior, en el que la mayoría de las tareas, actividades y proyectos se decidían en conjunto. Como reflejamos a lo largo de este apartado las tareas desarrolladas en este centro son decididas por el propio maestro tutor de clase, quien decide entre otras cosas qué recursos quiere o no quiere usar como apoyo o metodología en su labor docente. Desde este punto de vista podríamos decir que la relación en este centro es estructurada aunque el

objetivo del mismo sigue siendo el potenciar la interacción y participación de los alumnos.

Centrándonos en nuestra concepción de clima descrita en el apartado de indicadores, podemos decir que el centro se caracteriza por ofrecer relaciones integradoras, ya que fomenta en el alumno la participación y descubrimiento, como en el caso de las actividades de coeducación. En cuanto a los tipos de clases descritas por Solomon y Kendall (1979) las clases de este CEIP parecen responder a clases preocupadas por el desarrollo eficaz de la tarea como vemos en la ilustración número 91 del apartado Procesos de Aprendizaje.



Ilustración 91. Actividades Coeducación. CEIP Fernando Feliú

Comunicación

La comunicación se mide en esta investigación desde el punto de vista de la implicación. Del mismo modo que en los casos anteriores medimos la implicación como clave que va a determinar una adecuada o inadecuada comunicación entre sus miembros. Así es cierto que volvemos a recalcar que rara vez vamos a encontrar una buena comunicación entre el centro y los padres si estos solo se implican económicamente o si nunca están presentes

cuando se requiere su ayuda o cuando deben responder por determinadas actuaciones de sus hijos o colaborar en alguna actividad.

- Comunicación Centro-Comunidad Educativa:

A través del blog de Infantil los padres pueden participar de forma activa en la educación de sus hijos, por lo tanto, la mera información que supone un papel pasa a ser participación activa desde infantil, si el padre está dispuesto a colaborar.

“En infantil tienen un blog privado para los padres de los alumnos”
(Director. Fernando Feliú, 2012).

Entre los medios de comunicación del CEIP Fernando Feliú encontramos:

- Tablón de anuncios
- Claustro
- Herramientas 2.0

- Comunicación Familia-Centro:

Se especifica en este centro que la comunicación entre los miembros se sigue haciendo básicamente en papel: *“Se sigue usando el papel con padres porque se necesita la firma de los tutores legales”*, (PAS. Fernando Feliú, 2012).

La implicación de la familia de este centro se traduce en:

- Sostén económico.
- Presencia.
- Responsabilidad.

- Compromiso.

- Accesibilidad.

Aunque parece cumplir con todos los criterios y parece haber una comunicación eficaz debemos subrayar que la presencia en el AMPA no siempre es como se desearía.

Motivación

Como hemos subrayado en el análisis de otros centros, la idea del movimiento está implícita en las ideas de sentido común sobre motivación y supone algo que queremos alcanzar, algo que nos mueve y que nos ayuda a completar las tareas.

Para poder evaluar la motivación en este centro nos basaremos en los indicadores directos de la motivación presentados por Pintrich y Schunk (2006): elección de tareas, esfuerzo, persistencia y logro. Teniendo en cuenta que cada profesor en este centro elige cómo orientar su labor docente y que lo que hacen es con el gran esfuerzo que supone no tener muchos recursos, se define como un centro motivado con la idea de mejorar la educación. Prueba de ello son las actividades alternativas que desarrollan algunos de sus docentes como el caso de la actividad con Iphone.

También el esfuerzo, la participación y la asistencia por parte de profesores y alumnos hacen de este un centro muy motivado en cada una de las actividades desarrolladas.

Actitud ante las TIC

Ya en otras investigaciones en las que el centro colaboró se sacaron conclusiones sobre la actitud del profesorado ante las TIC. Esta vez nos encontramos en un punto de inflexión entre viejas y nuevas tecnologías.

Prueba visual de ello es la siguiente imagen que mostramos (ya tenida en cuenta en apartados anteriores):



Ilustración 92. Aula. CEIP Fernando Feliú

“Esta foto creo que la pizarra digital me ayuda mucho a explicar y a los niños a tener una visión clara de lo que estamos explicando. A la hora de corregir actividades facilita la corrección de forma rápida que es lo que hago en esa foto corregir con la ayuda de la pizarra” (Tutor. Fernando Feliú,, 2012).

“En principio los niños tienen una visión más clara de lo que se les trata de enseñar y a través de las web que consultan y trabajan facilitan mucho su propio autoaprendizaje. La educación ha cambiado muchísimo; cuando yo estudiaba no había estos medios ni los podíamos soñar y era todo mucho más difícil de enseñar” (Tutor. Fernando Feliú, 2012).

Por el contrario, encontramos clases totalmente equipadas, clases 2.0 como con el router que dota al aula de conexión, colgado al final de la clase y herramientas TIC y sin embargo, observamos cómo ha repetido el director

en varios ocasiones, una metodología más tradicional, una clase en la que no se usan las tecnologías como metodología continuada (imagen 93).



Ilustración 93. Aula. CEIP Fernando Feliú

Podemos decir que en este centro las TIC se usan como recurso más que como integración pedagógica.

8.3. CASO 3: CEIP Abencerrajes

“Yo creo que debería seguir así, aprender con tecnología. Yo veo el futuro de la educación en la tecnología” (Maestro CEIP Abencerrajes. 2012).

“Lo primero que se destaca al llegar a este centro es que no es un centro cerrado al que acceder cuesta el paso por uno o varios controles de acceso. Lo segundo es un clima de trabajo sin rigidez, profesores trabajando sin tensión, alumnos trabajando con aplicación, conversaciones contenidas... Hay actividad, se oye un suave sonido de aulas en actividad, pero no llega a la estridencia de un escenario descontrolado ni al silencio sepulcral de un contexto reprimido artificialmente. En tercer lugar nos sorprende que no nos hablen de las TIC sino de educación” (Boza y Toscano, 2011).

Después de varios años de la investigación de Boza y Toscano (2011) ahora somos nosotros quienes entramos en este centro y curiosamente la sensación es muy similar pero destacando por encima de todo la atención y el interés del centro por participar en la investigación.

8.3.1.CONTEXTO E INFRAESTRUCTURA

Zona

El CEIP Abencerrajes se crea en 1986 en una zona de expansión de la ciudad de Granada. La creación del mismo aglutinó a un equipo de profesores de espíritu renovador que se habían conocido a través de las escuelas de verano organizadas por los movimientos de renovación pedagógica, gente muy preocupada por la enseñanza, personas inquietas por *“hacer otra forma de enseñar, otra forma de educar”* (Director. Abencerrajes, 2012). Según los datos extraídos del Proyecto de centro se desprende que la familia tipo del CEIP Abencerrajes está constituida por un matrimonio estable con dos hijos. La edad del padre oscila entre los 36 y 43 años, mientras que la de la madre lo hace entre los 35 y 40 años. Mayoritariamente son nacidos en Granada y provincia y tienen fijada su

residencia en el domicilio cercano al centro hace más de seis años. El nivel socioeconómico de esta familia-tipo puede ser considerado medio o medio-alto siempre que la situación laboral es estable, encontrándose en activo el 97% de los padres y el 70% de las madres, y con unos ingresos superiores a las 1.200 € mensuales. Es significativo que el 25% de los encuestados manifiesten disponer de una segunda vivienda o que más del 90% tenga ordenador personal y conexión a internet. Su nivel cultural es alto y disponen de suficiente tiempo para atender o cuidar a sus hijos o hijas, manteniendo relaciones interpersonales muy satisfactorias con ellos.



Ilustración 94. Zona CEIP Abencerrajes

Siempre ha sido un centro de educación primaria de una sola línea, hasta el curso 2009/10 en el que se le incorporó una línea de educación infantil. Desde entonces comenzaron a crear su cooperativa pedagógica y a crear sus propios materiales educativos...ellos son una editorial y editan sus propios libros digitales adaptados al contexto real del alumno.

Centro

El CEIP Abencerrajes es un centro público que dispone de 12 aulas ordinarias destinadas a acoger las tres aulas de educación infantil, siete unidades de primaria y Aula Específica, un aula para la enseñanza del Inglés, otra para religión, para la enseñanza de música y sala de vídeo y otra como espacio alternativo (taller, vídeo, otros agrupamientos). Sobre un solar de unos 2.000 m², el colegio dispone de una pista polideportiva de 40x20 m. y zona de juego libre. Además dispone de un salón (Sala Rolando Ortúzar) de actividades múltiples destinado preferentemente al servicio de comedor, sala de psicomotricidad o expresión dinámica, llamada sala azul, y sala de informática para actividades extraescolares dentro del programa de Puertas Abiertas. Dispone también de ascensor y servicio adaptado para discapacitados motóricos y cocina propia.

Espacios

Hemos visto en el resto de los centros como **las bibliotecas** se presentan como un punto de encuentro en un espacio determinado de la escuela. Este centro ha roto con esa idea de biblioteca y en cada clase crea un rincón para la lectura con todo tipo de materiales y libros. Es una forma más de adaptar la educación y sus espacios a la realidad de los alumnos, en este caso, a la realidad de cada grupo.

A pesar de no tener una gran biblioteca común como los centros anteriores, los rincones cumplen del mismo modo con los criterios de la dimensión 3 del plan de trabajo y autoevaluación de bibliotecas escolares de la Junta de Andalucía de 2011:

- Adecuación de infraestructura, equipamiento y accesibilidad, más aún al estar en el aula.

- Servicios operativos de la biblioteca: aunque no poseen una gran biblioteca central disponen de los mismos servicios que cualquiera, en cuanto a préstamo y devolución de libros, así como de visita de la misma.
- Realización de tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de la colección y de los servicios bibliotecarios, llevados a cabo en este caso por profesores y alumnos.
- Recursos humanos con implicación en la gestión de la biblioteca: su coordinador y los propios alumnos.

La entrada del centro del CEIP Abencerrajes, siguiendo a Marques (2008), es atractiva y agradable cumpliendo con sus criterios. Tiene una entrada totalmente adecuada, aunque cuando se le pregunta a sus protagonistas por el punto débil de la misma nos encontramos con lo siguiente:

“Vemos que tiene medidas de seguridad, tener que someter a una vigilancia para prevenir, es algo negativo” (Director. Abencerrajes, 2012).

Por tanto, sí que es cierto que las fachadas de los centros van tomando un carácter cada vez más preventivos nunca antes comentado en esta investigación. También nos encontramos con las siguientes definiciones cuando preguntamos qué representa esta imagen:

“La identificación de los distintos proyectos a los que nos hemos ido uniendo, catalogación de centro. De alguna forma es la parte visible, la parte externa que llega a quienes no conocen el centro. La primera visión que se puede tener de lo que hay dentro” (Maestro. Abencerrajes, 2012).



Ilustración 95. Fachada. CEIP Abencerrajes

Siguiendo con los criterios de Marques (2008), la entrada de este CEIP:

- Tiene cartel de bienvenida.
- Mantienen puertas y ventanas limpias.
- Disponen de un vestíbulo con conserje dispuesto a dar información.

La entrada del CEIP Abencerrajes puede clasificarse como espacio adecuado.

Dirección: Cuando enseñamos la siguiente foto al director obtuvimos una respuesta que dice mucho de la forma en la que se trabaja en esta escuela:

“Identificaría a la dirección como un trabajo más dentro del equipo que se encarga de dinamizar la vida del centro y con el aspecto pedagógico del centro, más que con la de gestor. Como mediador educativo, uno más que ayuda a dinamizar el resto del centro y como lugar donde las familias vuelcan sus preocupaciones” (Director. Abencerrajes, 2012).



Ilustración 96. Dirección. CEIP Abencerrajes

“Los roles de director, jefe de estudio y secretaria no están del todo definidos desde el punto de vista de que tenemos mucho contacto y colaboramos en todo lo posible” (Jefe de Estudios. Abencerrajes, 2012).

Como observamos en la imagen anterior el espacio directivo del centro es cómodo para atender y conversar con el interlocutor como nos dice Marques (2008). Por tanto, es un espacio adecuado.

Secretaría: Las secretarías de los centros educativos han cambiado bastante y podemos observarlo en la siguiente foto. Además de la estética, la función de la secretaria, por ejemplo, empieza a tomar papel importante en el centro.

Esta secretaría puede ser quizás uno de los espacios más atractivos del centro, con un toque muy actual y alegre. Siguiendo los criterios de Marques (2008), es un espacio adecuado para la función que debe cumplir.



Ilustración 97. Secretaría. CEIP Abencerrajes

Pasillos: Los pasillos son una de las zonas más importantes del centro escolar, ya que por ellos pasan todos los agentes educativos: alumnos, profesores, madres, padres y personal administrativo. Por tanto, no hay que olvidar el gran poder que tienen para crear ambientes favorables en el aprendizaje (Marques, 2008). En este centro el pasillo no solo cumple con una función comunicativa sino que también se convierte en espacio de aprendizaje para diversas actividades o talleres.

“Esta imagen representa la idea que tenemos en el centro de que no solo en clase se aprende y que el alumnado es el protagonista de su aprendizaje. El tablet responde a la evolución del uso de las TIC en el centro; hemos ido avanzando hasta hacerlas más intuitivas y fáciles para el alumnado y rápidamente han hecho una planificación y la perfilan...fomentar la autonomía”. (Maestro. Abencerrajes, 2012).

Actividades que fomentan la participación activa del alumno y su búsqueda de soluciones a la hora, por ejemplo, de editar un contenido o planificar un diálogo.



Ilustración 98. Pasillos. CEIP Abencerrajes

También en la imagen observamos que los pasillos del centro son favorecedores de un buen clima de centro:

- Usan todo el espacio disponible: vemos como están repletos de murales.
- Hacen exposiciones itinerantes: cada periodo lo dedican a crear cartelería propia para los pasillos (Navidad, Semana Santa...).

Aulas: Este centro es especial porque su funcionamiento y filosofía supera las barreras de toda tradición. Para este centro las aulas no son espacios exclusivos para aprender, ya que ellos usan otros tipos de espacios que no se llaman aulas para sacar todo el partido pedagógico posible, como es el ejemplo de la siguiente fotografía en la que su propio entorno social se convierte en espacio de aprendizaje.



Ilustración 99. Espacios de aprendizaje. CEIP Abencerrajes

Como se ha descrito en el apartado de indicadores, las aulas son el espacio más importante en cuanto al clima por las relaciones de enseñanza-aprendizaje entre profesores y alumnos que se producen en ellas. Siguiendo a Marques (2008), en este centro se contribuye a la creación de un buen clima porque:

- Evitan paredes desnudas, están cubiertas por los trabajos de los alumnos.
- Cambian de forma regular dicha decoración (cada mes).
- Mantienen limpia toda la clase.
- Tienen un mobiliario sencillo y ligero para que los profesores puedan cambiar la distribución de acuerdo a sus métodos.



Ilustración 100. Aula. CEIP Abencerrajes

Si observamos los espacios en los que los alumnos aprenden en este centro podemos observar que no se tratan de espacios desnudos, sino decorados; ni sucios sino que se tratan de espacios totalmente adecuados para el aprendizaje y sobre todo adecuados a su realidad y contexto. Todos los espacios dentro del centro escolar están acondicionados para compartir, tanto dentro del aula a través de la distribución de las mesas, como fuera de la misma. La organización de las aulas responde al modelo de *cooperativas de aulas* con las mesas agrupadas frente a frente y el material en medio para poderlo compartir, pero también para favorecer la comunicación y el diálogo entre los alumnos. Esta distribución chocaba con el modelo de aula TIC diseñado por la Junta de Andalucía (Boza y Toscano, 2012).

Otras aulas: además de las aulas ordinarias este centro dispone de:

- **Una sala polivalente:** sala azul, que se encuentra ubicada en la planta inferior, frente a las aulas de educación infantil. En ella se encuentra ubicado todo el material del área de educación física, que estará

debidamente inventariado y ubicado en las estanterías disponibles. Se garantizará la seguridad y disponibilidad para su uso correcto por toda la comunidad educativa. Esta sala ocupa un espacio total de unos 45 m². Dispone de un suelo acolchado (“tatami”) para evitar lesiones y facilitar la limpieza. Al fondo, un gran espejo mural cubre toda la pared; y a la derecha, tres cuerpos dobles de espaldas y dos cuerdas de trepa fijadas en el techo completan la dotación del aula (Proyecto de centro. Abencerrajes, 2012).

- **Medios Audiovisuales:** aunque el centro dispone de abundantes recursos audiovisuales en las aulas y dependencias comunes, este espacio dispondrá de un gran televisor conectado a DVD y video para visionar en gran grupo películas o videos que requieran el uso de estos aparatos. También cuenta con un buen número de ordenadores y conexión wifi que permite su utilización como aula de informática tanto durante la jornada lectiva como durante el periodo de actividades extra-escolares dentro del Plan de Apoyo a Familias y Apertura de Centros.

- **Sala wifi:** sala habilitada en todos los centros TIC desde donde se alimenta el wifi de todo el centro.

Al igual que hemos hecho con el resto de centros, evaluamos a través de la siguiente tabla y de forma resumida si los espacios escolares del CEIP Abencerrajes favorecen o no que el clima, la comunicación y la innovación se dé en el proceso de enseñanza aprendizaje.

	CLIMA	COMUNICACIÓN	INNOVACIÓN
Entrada	X	X	-
Biblioteca	X	X	X
Dirección	X	X	X
Secretaría	X	X	X
Pasillos	X	X	-
Sala de reuniones	-	-	-
Aulas	X	X	X
Otros espacios	X	X	X

Tabla 20. Tabla de indicadores favorecedores del clima CEIP Abencerrajes

El CEIP granadino cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo y agradable en base a las relaciones entre miembros del centro e incluso tiene cabida la innovación como hemos visto en algunos de sus espacios (espacios alternativos de aprendizaje). Solo en las fotografías de la entrada y pasillos la innovación no se aprecia lo suficiente ya que las imágenes no distan mucho de escuelas tradicionales. Este centro no cuenta con sala de reuniones propiamente dicha.

Proyecto TIC

El colegio era centro TIC antes de la convocatoria de la Junta, ya que utilizaban las TIC desde su comienzo como cooperativa. Empezaron con la imprentilla Freinet, después tuvieron una multcopista manual, una eléctrica y los ordenadores comprados con la ayuda de las familias y muchos de ellos donados.

Según los indicadores de la Junta de Andalucía, siguiendo a Area (2009), una vez que se consta la viabilidad educativa del proyecto por parte del claustro de profesores y el consejo escolar, la administración dotará al centro de los recursos necesarios para su desarrollo. La dotación TIC

estará vinculada al tipo de proyecto presentado: (1) Proyecto de Aplicación de las TIC a la gestión de centros y (2) Proyecto de Integración de las TIC en la práctica docente. Este centro podría enmarcarse dentro del segundo modelo: **Proyecto de Integración de las TIC en la práctica docente**, ya que las TIC son la seña de identidad del centro y se usan de forma metodológica; son la metodología de enseñanza y aprendizaje de este centro.

Recursos TIC

La investigación de Boza y Toscano (2012) ya nos adelantaba que en este centro usaban las TIC principalmente para crear sus propios recursos didácticos:

“Para ello usan las TIC, para hacer materiales (los denominan proyectos) actualizables, manipulables, adaptables a la situación y a los niños de cada año partiendo de los materiales anteriormente elaborados. Se trata de tener un material vivo en constante enriquecimiento. Los cuadernillos de trabajo contienen referentes cercanos a su barrio, a su familia, a lugares conocidos. Los materiales docentes elaborados están en tres formatos: formato papel (formato Gutenberg, le llaman ellos), formato digital y formato web” (Coordinador TIC. Abencerrajes, 2012).

Entre los recursos que posee este centro encontramos:

- Libros virtuales.
- Portales Educativos.
- Blogs educativos.
- UD Interactivas.

- Web del centro.
- Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, correo entre alumnado, familia y centro.
- Materiales didácticos online.
- Materiales didácticos virtuales.

Es el primer centro que posee todos los recursos de nuestra lista de indicadores y lo sorprendente es que todos forman parte de su quehacer diario.

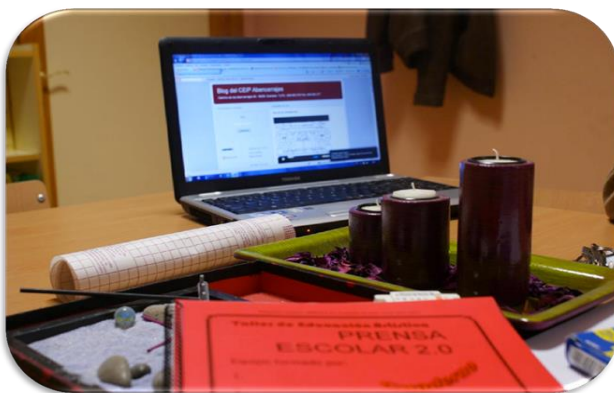


Ilustración 101. Materiales didácticos. CEIP Abencerrajes

8.3.2.PERSONAS

Equipo directivo

La dirección de este centro ante todo cree en una educación diferente en la que cualquier espacio pueda ser educativo. Su director forma parte de aquellos profesionales que creen en la educación de la Escuela Nueva, en la educación Freinet.

Ve en las familias el gran apoyo del funcionamiento de este centro y destaca en numerosas ocasiones la gran labor y ganas del profesorado que está aquí porque cree en este modelo y porque dedica mucho tiempo para ello. Las ganas de este profesorado y la preparación de materiales digitales para la enseñanza en este centro hacen que destaque la gran gestión colaborativa y decisión consensuada que hay en sus iniciativas.

“...las familias colaboran muchísimo y si quieres hacer algo, hay colaboración. La administración ha reconocido el esfuerzo de mucha gente y nos abre las puertas para muchas iniciativas a las que antes no se hacía caso” (Director. Abencerrajes, 2012).

La comunicación abierta queda patente en las veces que se solicita a las familias colaboración así como la comunicación directa con los docentes durante sus reuniones.

El Equipo Docente

El equipo docente que formó este centro estaba constituido por todos aquellos maestros se conocieron en lo que antiguamente eran las Escuelas de Verano comentadas anteriormente. Actualmente son 17 profesores: 6 de primaria, 3 de infantil, 8 especialistas (música, inglés, educación física, refuerzo, aula específica, aula de integración, logopeda y religión). Los veteranos intentan ayudar a los nuevos profesores que llegan al centro.

“Crear materiales es muy gratificante y para ellos (alumnos) también porque los hago muy personalizados. Por ejemplo, si hablamos del verbo jump, busco una foto de algún alumno de la clase que esté saltando, a ellos les llena mucho. Los materiales

tienen una muy buena calidad porque tenemos buenos recursos como la impresora. Los libros de textos también son atractivos pero nuestros materiales están personalizados y eso les atrae mucho” (Maestra de inglés. Abencerrajes, 2012).

En la siguiente fotografía podemos ver cómo los profesores colaboran en la creación de materiales digitales para sus alumnos. Por tanto, la planificación cooperativa es una seña de identidad de este centro granadino. De la misma forma los procesos de reflexión son parte de su día a día.



Ilustración 102. Creación de materiales. CEIP Abencerrajes

Coordinador TIC

El coordinador TIC en este centro coincide con la figura del jefe de estudios, quien fue el encargado de comentarnos fotos como la referida a los materiales que crean en el centro:

“Esta foto muestra el tipo de material que usamos, realizado por nosotros mismos. Cada tutor hace cada unidad y tenemos dos formatos: papel y digital” (Jefe de estudios. Abencerrajes, 2012).

“Los alumnos se convierten en los protagonistas de este proyecto adaptado a ellos. A diferencia del libro de texto esta es una línea de actuación flexible y abierta y que permite, si hay algún problema, modificar en cualquier momento. No tenemos el estrés de tener que terminar el libro de texto” (Jefe de estudios. Abencerrajes, 2012).



Ilustración 103. Aula. CEIP Abencerrajes

En la fotografía anterior podemos observar tanto los documentos en papel en la mesa de los alumnos como digital en la PDI en un mismo proceso de enseñanza aprendizaje.

El coordinador TIC es experto en aplicación didáctica TIC y enseña con TIC en todo momento.

Como en el resto de centros es el Coordinador TIC el encargado de la dinamización didáctica con NNTT y sobre todo de la creación y uso de materiales digitales por parte del profesorado novel que llega a este centro así como del apoyo técnico.

Personal de Administración (PAS)

“El personal administrativo representa el trabajo burocrático que se hace en los centros, a través del trabajo informático con el programa Séneca. Ahora mismo estaba haciendo recuento de los gastos del centro. Desde aquí también se llevan los costos de la elaboración de materiales. Para nosotros el programa de gratuidad de la Junta nos da una ayuda para la elaboración propia” (Secretaría. Abencerrajes, 2012).

El personal de Administración del centro se encarga de la gestión administrativa y de los recursos materiales del centro.

Alumnos

La participación del alumno ha cambiado mucho recientemente en las aulas, sobre todo por la aparición de nuevos medios tecnológicos. Los alumnos encuentran en esta forma de enseñar una motivación para aprender de forma personalizada y cooperativa. En cuanto a las nuevas tecnologías como la pizarra digital les gustan porque les hacen partícipes en la tarea de clase y porque lo ven como algo ameno, como si estuvieran jugando. Por otro lado, el conocimiento del uso de estos medios hace que el niño no tenga que dedicar tiempo a desarrollar estrategias de uso previamente, algo que deja aún más espacio y tiempo para dedicar a otras cosas.

En este centro encontramos fundamentalmente alumnos tipo 2.0:

- Constructores (participan, debaten, preguntan, leen, buscan, escriben, comparten, crean y reflexionan), como hemos visto en la ilustración 98 en la que comparten y crean a través de tablets.

Volviendo a tener en cuenta la fotografía de uno de los pasillos del centro hemos obtenido muy buenos comentarios que sustentan el tipo de alumnado 2.0 cuando preguntamos qué representa la imagen.

“Representa la capacidad de producción que tiene el alumnado dentro del aula y las ganas de exponerlo al resto del alumnado, está en continua renovación. Espíritu de exponer para que nada se quede en un cajón” (Maestro. Abencerrajes, 2012).



Ilustración 104. Pasillo. CEIP Abencerrajes

- Generación Red (alumno+PC, portátil+internet): son alumnos que producen con sus pc derivados del proyecto TIC de su centro u otros recursos como tablets.

“Creo que es una de las señas del centro, el alumno selecciona y organiza su aprendizaje, elige y lleva a cabo” (Maestro. Abencerrajes, 2012).

-E-learning 2.0 (coleccionar, reflexionar, conectar y publicar): a través de su blog en el que pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa.

“somos editores, contamos con los medios porque aquí se elabora todo el material” (Maestro. Abencerrajes, 2012).

En este centro apenas quedan características del alumno tradicional y 1.0, solo en actividades de escucha puntuales.

“...no queremos niños que se miren el cogote, sino que se socialicen, conozcan a sus compañeros...” (Director. Abencerrajes, 2012).

Familia

Ante todo son familias que no están de acuerdo con el modelo tradicional de aprendizaje, que han venido al centro porque quieren otra forma de enseñar y aprender para sus hijos.

“Gracias a actuaciones como la vuestra, las investigaciones...se ha ido extendiendo esa idea de que hay personas que conciben la educación de otra forma. Por tanto, ha ayudado a que las familias vengan porque les gusta el proyecto de centro y los profesores vengan porque quieren participar en un proyecto como este; la colaboración es excelente y el ambiente también. Claro que hay errores, muchos, pero también muchas satisfacciones” (Director. Abencerrajes, 2012).

Por tanto, las familias son el gran apoyo de este centro, el gran sustento, tanto por creer en este modelo de enseñanza como por respaldarlo económicamente. Al ser un proyecto compartido con los padres, se

garantiza la viabilidad del mismo. El centro fomenta esa participación de las familias implicándolas en muchas actividades y manteniendo una filosofía de centro abierto, lo que contribuye a esa actitud colaborativa (Boza y Toscano, 2012).

En función a la implicación de las familias y de acuerdo con las categorías de esta investigación podemos decir que es un centro cuyos padres y madres están implicados en todas las vertientes en las que clasificamos este indicador:

- A nivel económico.
- En presencia.
- A nivel de responsabilidad.
- A nivel de compromiso.
- A nivel de accesibilidad.

Por tanto, las familias se clasifican como preocupadas e implicadas en la educación de sus hijos.

8.3.3. PROCESOS

Modelo Didáctico

Tradicionalmente se han utilizado diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje según diferentes autores como Fernández, Elórtogui, Rodríguez, Moreno, (1997); García,(2000); Páez, (2006). A través de los modelos didácticos que encontremos en los centros podemos tener una visión del grado de innovación didáctica que existe en cada uno de ellos. La introducción de TIC en educación ha supuesto un avance enorme en cuanto a pedagogía y a innovación ya que

permite hacer cosas que un lápiz y un papel no permiten en ciertas ocasiones.

Según la clasificación presentada en la descripción de nuestros indicadores y una vez analizados todos los datos obtenidos del centro creemos que el modelo didáctico Alternativo o Integrador es el que más se asemeja a su forma de ser. Dentro de este modelo se pueden incluir otros modelos didácticos empleados en la práctica docente como son el modelo didáctico de Investigación en la escuela. En este modelo la metodología didáctica se concibe como un proceso de investigación escolar, es decir, no espontáneo desarrollado por parte del alumno con la ayuda del profesor, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la construcción del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de problemas (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que a su vez propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas.

Por otro lado, presentarse a concursos para poder conseguir financiación para la mejora de la idea de la educación que defiende, es cuanto menos, una tarea innovadora. En la siguiente imagen vemos como los maestros del centro recogen su premio, su financiación, primer paso para usar las tabletas en su metodología de aprendizaje.

“Esta foto representa la idea de que la educación está ahí, tiene proyectos, que se apoya al profesorado y que la administración tiene interés” (Maestro. Abencerrajes, 2012).

Según Gargallo y otros (2010), el modelo de facilitación del aprendizaje o centrado en el aprendizaje sería el correspondiente a este centro educativo en el que el alumno siempre es el protagonista.



Ilustración 105. Premio. CEIP Abencerrajes

Procesos de Aprendizaje

También hemos entrado en esta escuela para ver qué pasa dentro de sus aulas y para explicar a través de esta investigación el tipo de tareas de aprendizaje que allí realizan basándonos en la agrupación instruccional (Deutsh, 1949; Jonshon y Jonshon, 1974; Slavin, 1983). Siguiendo la clasificación de Deutsh, (1949); Jonshon y Jonshon, (1974); Slavin, (1983), citado en Pintrich y Schunk, (2006) las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser cooperativas, siguen un currículum integrado con planes de trabajo globalizados por centros de interés, integran contenidos reales, de la calle, de la vida diaria, que supone el desarrollo de competencias básicas para la vida. A partir de un centro de interés, normalmente del área de conocimiento del medio, se desarrollan contenidos a través del diseño y realización de actividades de lengua, matemáticas... en un intento de globalización. El aprendizaje que

destacamos en este centro es el de aprender haciendo desde situaciones reales.

“...estamos convencidos de que no solo en la clase se aprende: la calle, el entorno... ofrecen mucho. Hacer entrevistas sobre actividades económicas del entorno... ofrece posibilidades enormes para aprender” (Maestro. Abencerrajes, 2012).

Clima del centro

Haciendo referencia al conjunto de actitudes generales del centro, el aula, las áreas formativas que los agentes de la clase generan...(Medina, 1988) afirmamos que este centro en su globalidad se define por un estilo de relación humana cooperativa. Simplemente su propia filosofía Freinet genera un clima de cooperación positivo que se extiende a todos los niveles del centro.

Por tanto, las relaciones del CEIP Abencerrajes que nos ayuda a definir el clima del centro se caracterizan por ser integradoras, fomentando en el alumno la participación y el afán de buscar soluciones, como es el caso de tareas en talleres con tablets. Sin duda, presenta un tipo de clase dirigida a la innovación centrada en una nueva relación interactiva entre profesor y alumno y de estos entre sí, algo que se refleja en el uso casi exclusivo de materiales digitales y de la creación de los mismos por parte del centro. La tipología de clase de este centro y su filosofía pueden soportar cambios, renovación, reestructuración...proponen nuevos valores.

Comunicación

Como en los análisis anteriores también aquí vamos a medir la comunicación desde el punto de vista de la implicación como clave que

va a determinar una adecuada o inadecuada comunicación entre sus miembros. Desde este punto de vista, la comunicación entre los miembros del centro ha cambiado a través de la integración de las nuevas tecnologías y se ha hecho más sencilla, rápida y real pero no por ello más potente, ya que este centro empezó a crearse como cooperativa, por lo que ya requería de mucha implicación por parte de todos para sacar a flote este tipo de sistema. Sin embargo, podemos encontrar nuevas vías de comunicación más adaptadas a nuestra actualidad basada en las TIC.

-Comunicación Centro-Comunidad Educativa:

La implicación del centro con la comunidad educativa es más que obvia, no solo por su filosofía de cooperativa sino también a través de sus formas de enseñar o su capacidad de escucha y entendimiento para con ellos, también fuera del centro. Ejemplo gráfico de todo ellos es la ilustración 106 en la que vemos como todos los miembros de la comunidad educativa (maestros, alumnos, padres) escuchan con atención las propuestas del consejo escolar.



Ilustración 106. Consejo escolar. CEIP Abencerrajes

También el centro se comunica con el resto de los agentes de la comunidad educativa a través de otros medios virtuales como el blog del centro o el tablón de anuncios. El CEIP Abencerrajes posee los siguientes medios para desarrollar una buena comunicación con el resto de los miembros:

- Tablón de anuncios.
- Claustro.
- Medios de comunicación (2.0: blog, web).

-Comunicación Familia-Centro:

A través del propio blog del centro: <http://ceipabencerrajes.blogspot.com.es/> los padres pueden estar informados de todo lo que se hace en el centro así como a través de su propia web facilitada por la Junta de Andalucía. A través de la web 2.0 el centro no solo informa a los padres de lo que se hace en el centro sino que le da la oportunidad de participar y comentar cada actividad que se realiza a lo largo de cada semana. Por otro lado, la comunicación entre familia-centro se caracteriza por ser abierta y flexible como nos comentaba su director y prueba de ello es la gran implicación que presentan a todos los niveles. Siguiendo a Pintrich y Strunk (2006) los padres de este centro tienen un tipo de implicación de:

- Sostén económico, propio de toda cooperativa.
- Presencia, proporcionando apoyo presencial tanto en el centro como en casa.
- Responsabilidad.
- Compromiso.
- Accesibilidad.

Por todo ello, existe una buena comunicación entre familia- centro.

Motivación

La motivación también en este centro es la clave de la educación e incluso del mantenimiento del mismo. Todos los que forman parte de él lo hacen porque creen en este modelo de enseñanza y porque gracias a la motivación intentan superar cualquier barrera. Por otro lado, la *motivación* académica de los alumnos se basa en la utilización de referentes cercanos (barrio, familia, lugares) en los cuadernos de trabajo de los proyectos didácticos, las vivencias directas de las salidas que suponen un contacto con la realidad a estudiar (cuaderno de campo, desplazamiento en autobús, entrevistas, fotos, vídeos...), la presentación de la tarea de forma atractiva y cercana, el material impreso de buena calidad, la propia actividad como motivación intrínseca. Todo ello también contribuye a la motivación del profesor, aunque lo califican de trabajo muy exigente:

“Elaboro los materiales muy personalizados. A veces la tecnología... Yo vengo de una generación autodidacta en las TIC...a veces no se controla pero echándole horas se consigue; ocupa mucho de mi tiempo personal...”(Maestra. Abencerrajes, 2012).

Según Pintrich y Schunk (2006) los indicadores de motivación podrían ser:

- Elecciones de tarea: bajo la libertad de elegir incluso el escenario en el que desarrollar el aprendizaje.
- Esfuerzo: propio de las horas que dedican a la creación de materiales.

- Persistencia: aprendiendo a crear esos materiales sería otro de los factores que demuestran el esfuerzo.
- Logro: incrementado por todos los factores anteriores. Prueba de ello es el haber hecho de un centro educativo público una editorial o los premios recibidos como reconocimiento de buenas ideas educativas.

Indicadores patentes en la labor diaria de estos profesores y de los propios alumnos, ya que como hemos mencionado anteriormente se trata de un centro cuya base es la cooperación y por tanto, todo el que está aquí tiene alguna motivación para continuar. Por todo ello, el CEIP Abencerrajes es uno de los centros más motivados y motivadores.

Actitud ante las TIC

Estamos ante un centro especial en el que su identidad está constituida básicamente por las TIC, la metodología con TIC; por tanto, la actitud en su gran parte es muy positiva. Sí es cierto que, como ha comentado su director en alguna ocasión, al ser un centro público llega la persona que aprueba una oposición o que debe hacer una sustitución y que desde la administración educativa no se tiene en cuenta como se debiera los perfiles de los maestros en cada centro, y para un centro así se requieren maestros ante todo con buena actitud ante las TIC.

“Yo creo que debería seguir así, aprender con tecnología; veo el futuro de la educación en la tecnología” (Maestra de inglés, Abencerrajes, 2012).

El CEIP Abencerrajes se caracteriza por aplicar las TIC en sus clases de forma pedagógica (los propios materiales creados con TIC y adaptados a

la realidad de los alumnos) y también como recurso como es el ejemplo de las tabletas en actividades puntuales.

8.4. CASO 4. CEIP Tartessos

Nuestro colegio no es estático, es algo vivo”

(Jefa de Estudios. Tartessos, 2012).

Durante nuestra visita al CEIP de Málaga volvimos a encontrar tanto en su director Emilio como su jefa de estudios, María Jesús, personas dispuestas a participar en nuestra investigación dedicándonos su tiempo y acompañándonos en todo momento a la realización de fotografías.

El CEIP Tartessos es un centro pionero y que a *“todo lo que sale, se lanzan sin miedo, desde su puesta en marcha en 1980”* (Jefa de estudios, 2012).

Nuestra visita tuvo lugar a principios del curso 2012/2013, concretamente en octubre de 2012. Es uno de los centros que más ha enriquecido nuestra metodología de investigación, implicándose activamente en la elección de fotos cuya dinámica de comentarios de fotografías ha sido diferente, ya que preferían comentarlas por escrito para no romper el ritmo de las clases, por lo que no han sido grabadas como en los primeros centros visitados.

8.4.1.CONTEXTO E INFRAESTRUCTURA

Zona

El centro de infantil y primaria Tartessos está dentro de la localidad de Málaga, situado en la zona periférica de la ciudad, zona constituida sobre todo con la población venida de pueblos cercanos y siendo su nivel socioeconómico y cultural medio-bajo. Las viviendas de nueva construcción de la zona se comienzan a ocupar de inmigrantes de Europa del Este, Marruecos y América del sur principalmente.

Las familias de los alumnos del centro en su gran mayoría suelen ser jóvenes, ambos con trabajos y cada vez más se dan casos de familias desestructuradas. Fue también uno de los primeros centros TIC así como

de diferentes programas de la región andaluza en el año 2003.

Todo esto es posible gracias a la participación de sus profesores que en palabras de su jefa de estudios: *“contamos con un buen equipo”*, (Jefa de estudios. Tartessos, 2012), lo que garantiza calidad a cada una de las iniciativas que se presentan en el centro: congresos, cursos, etc.

Presentamos una imagen de la publicación por parte del periódico local de Málaga, una noticia dedicada al monumento que creó el centro el Día de la Paz, producto sin duda alguna, de la implicación de su equipo docente, sus alumnos y las familias.

“...es representativa de la unión de la comunidad escolar entorno a un valor tan fundamental como la paz”. “La participación de alumnado y profesorado, la armonía, una esfuerzo común” (Profesores. Tartessos, 2012).



Ilustración 107. Noticia de prensa.CEIP Tartessos

Centro

El CEIP Tartessos es un centro público de tipo B que está ubicado en la calle Nuestra Señora de las Candelas de la barriada de Puerta Blanca de Málaga, zona de nueva expansión de la ciudad. Cuenta con zonas deportivas cercanas como el pabellón Martín Carpena, el estadio de atletismo de la ciudad de Málaga, el centro acuático municipal, el parque del Oeste, el centro cívico, varias bibliotecas, así como estaciones de metro y bus para comunicarse con otras zonas de la ciudad. Es un centro de educación infantil y primaria que se divide en tres edificios y cuenta con 450 alumnos.

-Educación Infantil: compuesto por 6 aulas, aseos y departamento de ciclo.

-Primaria: 12 aulas, 2 clases de apoyo a la integración, 2 clases de logopedia, 1 pequeña clase para la educadora, 3 pequeños despachos para la profesora de religión, psicóloga, 1 aula de informática, 1 aula de música, 1 salón de actos, 1 comedor y 1 comedor infantil, 1 aula matinal, 1 biblioteca, secretaría, dirección, sala de profesores, reprografía, conserjería y aseos, 1 habitación de servidor informático (definida en esta investigación como sala wifi).



Ilustración 108. Vista zona. CEIP Tartessos

Espacios

Como hemos dicho en otras ocasiones **las bibliotecas** de los centros escolares siempre han intentado ser un punto de encuentro con el conocimiento y en este centro tenemos punto de encuentro presencial, digital y viajero a través de un recurso que no hemos encontrado en otros centros: *la maleta viajera*:



Ilustración 109. Maleta viajera. CEIP Tartessos

“Preocupación por el acercamiento de los primeros lectores a la biblioteca, el hacer partícipes a las familias de la importancia

de la lectura, la utilización de distintos recursos para crear el hábito lector” (Maestra. Tartessos, 2012).

“Compromiso del fomento de la lectura y la escritura” (Responsable biblioteca. Tartessos, 2012).

“Es la biblioteca del centro un lugar de leer para soñar, centro de recursos, colaboradora de las actividades, dinamizadora del Proyecto Lector, etc” (Responsable de la biblioteca. Tartessos, 2012).

También las TIC están aquí: *“La organización, la catalogación de los fondos, la informatización de la gestión (Abies), participación del alumnado” (Equipo de apoyo de la biblioteca. Tartessos, 2012).*



Ilustración 110. Biblioteca. CEIP Tartessos

Siguiendo la dimensión 3 del plan de trabajo y autoevaluación de las bibliotecas escolares de la Junta de Andalucía de 2011:

-Esta biblioteca presenta una adecuada infraestructura y equipamiento como vemos en la imagen anterior.

-Los servicios que ofrece a la comunidad educativa están operativos, tanto los que ofrece en horario escolar como fuera del mismo (maleta viajera).

-Existen tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de las colecciones de las que se encarga su responsable y el equipo de apoyo de biblioteca.

-Recursos humanos con implicación en su gestión, su responsable.

-Promoción de la biblioteca, a través de realización de diferentes actividades, decoración, etc.

La entrada del centro cumple en su mayoría los criterios de Marques (2008):

- Tiene cartel de bienvenida.
- Puertas y ventanas limpias.
- Vestíbulo con conserje dispuesto a dar información.

La entrada de este centro es un espacio adecuado con la implicación de todos los profesores según su equipo directivo.

Dirección: El equipo directivo de este centro tiene una peculiaridad que no habíamos observado en el resto de los centros colaboradores y es la unión de dos labores en un mismo espacio, como observamos en la imagen 111.

El propio director afirma que *“...es fundamental para el funcionamiento de un centro la plena dedicación por parte del equipo directivo a través de una coordinación y dinamización de todas las actividades”* (Director,

2012).

Como observamos en la fotografía siguiente, la dirección es un lugar agradable por su decoración con sillones para conversar que hacen de este un espacio adecuado para la comunicación.



Ilustración 111. Dirección y Jefatura de estudios. CEIP Tartessos

Secretaría: *“Por la informatización que han sufrido los centros con los Proyectos TIC y DIG desde hace varios años haciendo un trabajo más ágil y profesional”* (Secretario. Tartessos, 2012).

Las secretarías son descritas como centros agradables de trabajo en papel y digital. Del mismo modo, hay quien encuentra puntos negativos: en la *“excesiva carga burocrática y documentación duplicada en formato papel y digital”* (Secretario. Tartessos, 2012). *“Es imposible volver a tiempos y métodos pasados. Lo que se espera es que cada vez el trabajo con medios informáticos esté más desarrollado y sea más asequible a todos”*. Palabras que se obtienen cuando preguntamos por las perspectivas de futuro del tema de la fotografía (Secretario. Tartessos, 2012).

La secretaría de este centro dispone de una ventanilla de atención al público y una puerta de unión con la Dirección y Jefatura de estudios.

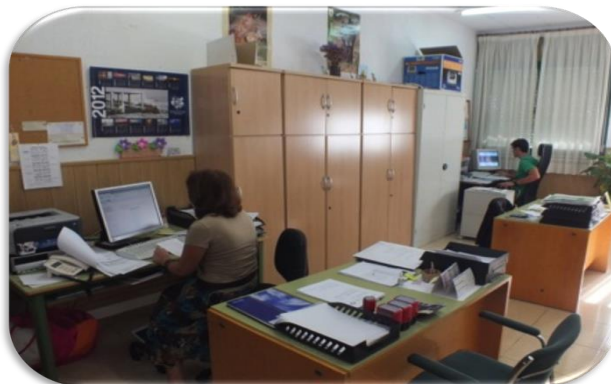


Ilustración 112. Secretaría. CEIP Tartessos

Siguiendo los criterios de los indicadores detallados en el capítulo 7, esta secretaría es un espacio atractivo con flores y cuadros que la convierte en un espacio adecuado.

Pasillos: Los pasillos en este centro tienen un gran poder comunicativo, sobre todo de integración, algo que no se ve en todos los centros y que nos muestra la imagen que presentamos a continuación. El pasillo de este centro podría calificarse como favorecedor de un buen clima porque:

- Usa el espacio disponible.
- Hacen exposiciones itinerantes.

La fotografía corresponde al pasillo en el que se encuentran las aulas de Educación Especial.



Ilustración 113. Pasillo. CEIP Tartessos

“Es una zona muy decorada por el profesorado y el alumnado de esta especialidad como se ve en la imagen” (Maestra. Tartessos, 2012).

“...refleja las características por parte del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo que acuden a las unidades del equipo de orientación” (Equipo de Orientación. Tartessos, 2012).

“Representa el trabajo conjunto del profesorado y alumnado de concienciar a la comunidad educativa de que el centro fomenta una escuela inclusiva, facilidad para plasmar el trabajo realizado en las dependencias comunes y pueda compartir con el resto del alumnado y profesorado” (Equipo de integración. Tartessos, 2012).

Aulas: Este centro desarrolla numerosas líneas de programas escolares, quizás más que ningún otro:

- Plan de apertura de Centros Docentes.

- Plan de Familia.
- Proyecto TIC y Escuela 2.0.
- Plan de centro Bilingüe.
- Plan lector y Biblioteca.
- Plan de igualdad.
- Escuela deportiva.
- Plan de acompañamiento.
- Lenguaje de signos.
- Plan de calidad y mejora de rendimiento escolar.
- Alimentación saludable.

Todas estas acciones están relacionadas con las TIC, bien porque todas son publicadas en el blog junto con las iniciativas o experiencias pertinente, bien porque usan las TIC como soporte principal para la transmisión de ideas o metodología de aprendizaje.



Ilustración 114. Aula de infantil. CEIP Tartessos

Estamos ante una imagen que nos muestra una clase de infantil en la que las TIC ya forman parte de ella.

La decoración general de sus clases se acerca a un estilo más tradicional así como el uso de viejas metodologías que siguen siendo patentes también en este centro TIC.

“Imagen determinante de la integración de los medios digitales con los tradicionales. El alumno hace una tarea de dibujo al tiempo que recibe información desde un equipo ultraportátil”.

Quizás sea este el comentario que mejor describa la realidad de las aulas andaluza, tanto en mobiliario como en metodología actual (Maestra. Tartessos, 2012).

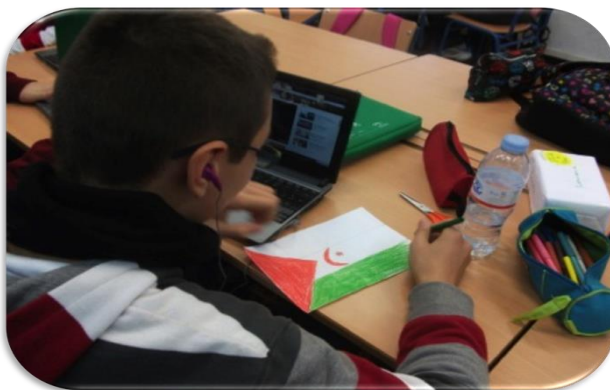


Ilustración 115. Materiales didácticos. CEIP Tartessos

Siguiendo los criterios del indicador aula en este centro:

- Evitan las pareced desnudas como vemos en la imagen.
- Mantienen limpia la clase.
- Decoran con flores en algunas aulas.
- Disponen de un mobiliario sencillo y ligero para que se pueda

cambiar.

Estamos ante un espacio favorecedor de un buen clima.

Otras Aulas : Además de las aulas ordinarias este centro dispone de:

- Aula de integración: dos de integración y dos de logopedia.
- Sala polivalente: salón de actos.
- Edificio gimnasio: donde encontramos: gimnasio, servicios y despacho AMPA, un cuarto de materiales de educación física y la vivienda del conserje.



Ilustración 116. Gimnasio. CEIP Tartessos

- Además este centro tiene reprografía, servidor informático (sala wifi), ya explicada en la categoría zona y despacho médico y de orientación.



Ilustración 117. Despacho de la orientadora y el médico. CEIP Tartessos

“El despacho de la orientadora y del médico del centro representa una dependencia en la que se determina la atención especial que pueda requerir cualquier niño o niña” (Orientadora. Tartessos, 2012).

Las otras aulas en este centro son favorecedoras de un buen clima

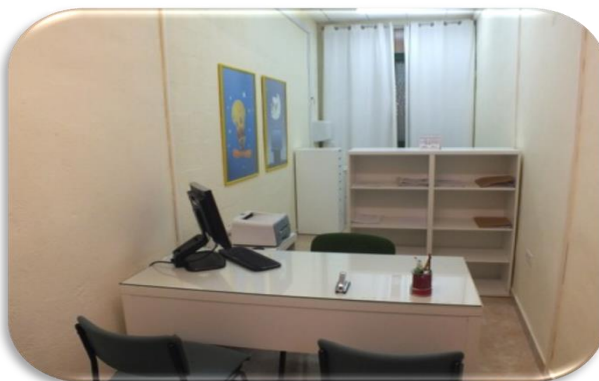


Ilustración 118. Despacho de la orientadora y del médico. CEIP Tartessos

De forma global podemos decir que los espacios del centro favorecen el clima, la comunicación y la innovación en el proceso enseñanza-aprendizaje como presentamos de forma resumida en la siguiente tabla.

	CLIMA	COMUNICACIÓN	INNOVACIÓN
Entrada	X	X	-
Biblioteca	X	X	X
Dirección	X	X	X
Secretaría	X	X	X
Pasillos	X	X	-
Sala de reuniones	x	-	-
Aulas	X	X	X
Otros espacios	X	X	X

Tabla 21 Tabla de indicadores favorecedoras del clima CEIP Tartessos

Proyecto TIC

En este centro identificamos un poco de cada tipo de proyecto TIC: Proyecto de aplicación TIC en la gestión de centro y de integración en la práctica docente. Del primer proyecto observamos:

- Equipamiento informático y tecnológico para servicio del centro (biblioteca, secretaría, equipo directivo y equipos de ciclo o departamentos didácticos, así como sala de profesores).
- Conexión a Internet de banda ancha con conexión wifi.
- Acceso a la plataforma PASEN para la gestión y prestación de los servicios integrales de atención a la comunidad educativa.
- Información, formación y asesoramiento a los equipos directivos, al profesorado, al AMPA y al personal de administración y servicios.

Del segundo proyecto, la conexión y el equipamiento de las aulas con ordenadores para los alumnos así como la metodología activa desarrollada.

Recursos TIC

Entre los recursos TIC que este centro ofrece a sus alumnos, más allá de la dotación de pc y PDI que tienen todos los centros investigados, en este centro podemos encontrar, basándonos siempre en la literatura

consultada:

- Portales Educativos: Helvia.
- Blogs educativos de todas las materias.
- Web del centro.
- Web de biblioteca.
- Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, correo entre alumnado, familia y centro.
- Materiales didácticos online : la maleta viajera.
- Materiales didácticos virtuales.

Si revisamos su web, observamos una de las más completa que hemos consultado. La cantidad de blogs que presenta nos da una imagen de colaboración, sin duda alguna por parte de la plantilla de centro:

“Contamos con un grupo de profesores muy colaboradores y trabajadores, muy constantes...si decidimos hacer algo, ahí vamos el colegio entero y eso es lo importante y fundamental” (Jefa de estudios. Tartessos, 2012).

Queremos destacar la gran implicación del equipo docente a través de unas capturas de pantalla de la web del centro en la que podemos observar un blog por materia, actualizado a diario y con numerosas entradas.



Ilustración 119. Recursos TIC. CEIP Tartessos

El equipo docente de este centro comprende perfectamente las nuevas necesidades de los centros TIC y están inmersos en la puesta en marcha de metodologías con TIC así como en la creación y producción de materiales.

8.4.2. PERSONAS

Equipo directivo

Partimos de la base de un equipo directivo implicado y participe en la vida de su centro en el que su director es también el coordinador TIC, por lo que se implica en que todas las innovaciones educativas lleguen y se instalen en su centro, desarrollando una buena gestión colaborativa y una comunicación abierta con el resto del equipo docente; como nos decía la jefa de estudios, son un centro *muy lanzado*, lo que hace que se aumente dicha participación con el apoyo de un equipo directivo que identifica como puntos positivos:

“La dedicación diaria, la ilusión, la satisfacción por las mejoras conseguidas, ...” (Director. Tartessos, 2012).

El equipo directivo se caracteriza por su creencia en las TIC. Sin embargo, las TIC o en concreto el ordenador no son algo único para este centro, aunque sí una buena herramienta. Por otro lado, las decisiones se toman a través del claustro de profesores donde intentan que sea de forma consensuada.

Equipo Docente

El equipo docente participa en cada uno de los proyectos en los que este centro se lanza. En la plantilla de centro encontramos alrededor de 35 profesionales como podemos observar en la siguiente imagen extraída del proyecto de centro 2012. Ponen todo su empeño en implicarse en cada una de las iniciativas en las que el centro se lanza que son bastantes. Intentan planificar de forma cooperativa. Aportamos una captura de las iniciativas que desarrolla en centro y en la que los docentes participan como resultado de un proceso de reflexión (I-A) que precede a la puesta en marcha de las mismas.

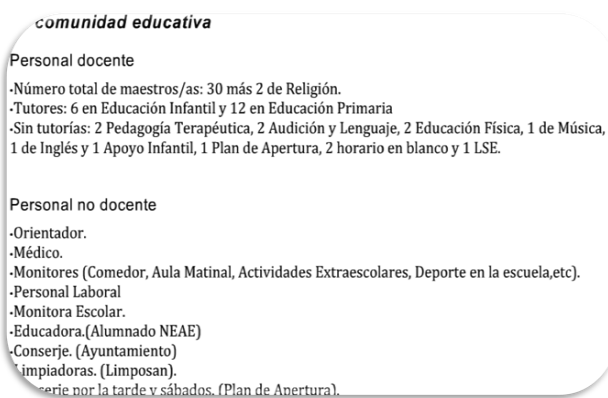


Ilustración 120. Comunidad Educativa. CEIP Tartessos



Ilustración 121. Actividades. CEIP Tartessos

Coordinador TIC

Aunque el coordinador TIC es el director del centro, debemos destacar que todos los profesores colaboran en la producción de material TIC para poner en práctica con sus alumnos. Entre ellos, Enrique Sánchez, tutor de 6^a y docente del dpto. de Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, por su competencia en materia TIC acreditada por la Consejería de Educación a través del distintivo de formador escuela TIC 2.0. Volviendo a la figura de coordinador TIC debemos decir que en este centro las funciones han ido variando en estos años.

“Al principio hacía falta mucha ayuda técnica porque entraban por primera vez los ordenadores en clase y con un sistema operativo desconocido y que daba problemas continuamente. Al mismo tiempo, durante los primeros años tuve una función formadora respecto a los compañeros, pues organizamos cursos de formación en el propio centro y, salvo algún ponente esporádico, esos cursos de formación y actualización se los daba yo como coordinador. Después se pasó a una función más

puntual de dudas, de búsqueda de recursos y, siempre, de cuestiones técnicas: ordenador que no va, impresora atascada, ya te imaginas...” (Coordinador TIC. Tartessos, 2012).

“Ahora es una mezcla de todo, especialmente de impulsor de creación y mantenimiento de aplicaciones como blogs de clases, especialidades, etc. También entra en las funciones la web del cole y la plataforma PASEN, con algunas sesiones de formación dedicadas a las familias para que conozcan las posibilidades que ofrece” (Coordinador TIC. CEIP Tartessos, 2012).

Encontramos pues que este coordinador TIC es:

- Experto en aplicación didáctica TIC: sobre todo en el mantenimiento de blogs de clase.
- Dinamizador didáctico: impulsando la creación de recursos digitales por clase.
- Técnico TIC: dedicado sobre todo a cuestiones técnicas típicas: arreglo de impresoras u ordenadores que presenten alguna dificultad de funcionamiento, etc.

Personal de Administración (PAS)

Se eligen fotos como la que presentamos en la categoría de la secretaría:

“Por la informatización que han sufrido los centros con los Proyectos TIC y DIG desde hace varios años haciendo el trabajo más ágil y profesional” (Secretario. Tartessos, 2012).

Las secretarías son descritas como espacios agradables de trabajo en papel y digital. En el CEIP Tartessos se desarrollan todas las tareas

explicadas en el capítulo 7 correspondientes a la descripción del PAS como indicador, por lo que consideramos que los espacios administrativos de este centro malagueño son adecuados en cuanto a funciones. El personal PAS de este centro se encarga por tanto de la gestión administrativa y de la gestión de recursos materiales del centro.

Alumnos

El centro, como recogimos en el apartado de *centro educativo*, alberga a niños de la barriada, zonas vecinas y población inmigrante de Europa del este, Marruecos y América Latina principalmente, lo que hace que sus alumnos sean de esas nacionalidades, aunque en su mayoría, españoles. Los alumnos muestran la madurez propia de su edad aunque algunos presentan necesidades educativas especiales que veremos a continuación:

- Insuficiente interés por el estudio a medida que avanza la edad de los alumnos.
- Escasa colaboración directa de algunos padres en relación a la problemática que presentan sus hijos.
- Incidencia de los problemas personales familiares en algunos alumnos que afectan su rendimiento escolar.
- Llegada de alumnos inmigrantes con retrasos muy significativos y problemas de adaptación.
- Incorporación de alumnado a mitad de curso con problemas educativos o con retrasos académicos.

El centro está especializado en hipoacusia por lo que trabajan para dar

una respuesta favorecedora al desarrollo global como personas a alumnos con este tipo de problemática a través de actividades desarrolladas en el curso escolar, así como a todo el alumnado, atendiendo a la diversidad y a las características de cada uno y situación familiar personal. El alumnado participa en los diversos proyectos realizados y asisten mayoritariamente a las distintas actividades y competiciones programadas en el Plan Anual de Centro.

Es necesario incidir en la consecución de un mayor interés de los alumnos en sus obligaciones escolares, así como que sigan desarrollando el espíritu de solidaridad entre ellos y una buena relación con el profesorado y el entorno que les rodea tal como está recogido en las finalidades del centro. El alumnado del CEIP Tartessos aún se encuentra en un periodo de transición entre el alumno 1.0 y 2.0 ya que se identifican características de ambos tipos, entre las que destacamos: espectador, trabajo básico presencial, constructor, generación-red.

Familia

Los padres de este centro son jóvenes, los dos trabajan y viven en la zona. Según el ambiente de la población existen problemas de tipo afectivo originados por situaciones anómalas de convivencia familiar, separaciones, etc., situaciones que a veces quedan reflejadas en el comportamiento de determinados alumnos tanto en lo que respecta a sus relaciones con otros compañeros como a su comportamiento y rendimiento académico. Como bien hemos indicado en el apartado anterior existe escasa colaboración directa con algunos padres por lo que aunque existen padres implicados y preocupados por el proceso de aprendizaje de sus hijos, no son la mayoría.

8.4.3.PROCESOS

Modelo didáctico

Según la clasificación presentada en la descripción de nuestros indicadores y una vez analizados todos los datos obtenidos del centro, creemos que el modelo Didáctico-tecnológico es el que mejor describe a este centro. En este modelo se combina la preocupación de transmitir el conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas. Existe una preocupación por la teoría y la práctica de manera conjunta. Prueba de ello es la *maleta viajera* detallada en apartados anteriores al ser un buen ejemplo de innovación didáctica porque trata de llevar la lectura a las familias para que esta labor tan importante no solo se dé en horario de centro y se extienda al horario social y personal de cada familia. De la misma forma, actividades como la creación de un congreso escolar para explicar temáticas de Historia es otra de las grandes innovaciones didácticas de este centro en la que, como hemos podido observar, las TIC forman parte crucial de todo proceso formativo.

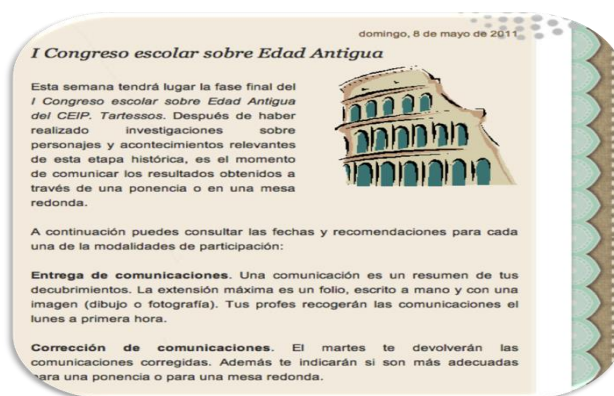


Ilustración 122. Actividad. CEIP Tartessos

Procesos de aprendizaje

La esencia del centro también la vemos a través del tipo de tareas de aprendizaje que se fomenta en sus clases e iniciativas puntuales.

Siguiendo a Deutsh, (1949); Jonshon y Jonshon, (1974); Slavin, (1983). (Citados en Pintrich y Schunk, 2006) este centro sigue tareas cooperativas de relación integradora en la mayoría de las ocasiones, ya que todos los maestros van a una; reflejo de ello es la existencia de un blog por materia desde matemática a educación física. En cuanto al tipo de aprendizaje encontramos aprendizaje reflexivo, por observación y aprendizaje haciendo, aunque sigan quedando restos del aprendizaje tradicional en algunas actividades.

La imagen n. 125 *“Representa una actividad para fomentar el valor de la igualdad entre hombre y mujer. Es un taller de tareas domésticas compartidas por alumnos y alumnas con la colaboración de las familias”* (Maestra. Tartessos, 2012). Estamos por tanto, ante un claro ejemplo de actividad de cooperación y de un aprendizaje haciendo.

“La participación ilusionada del alumnado, la colaboración de las familias, las instalaciones adecuadas, la implicación del profesorado” (Tutora. Tartessos, 2012).



Ilustración 123. Taller de coeducación. CEIP Tartessos

La siguiente imagen representa una actividad con la colaboración de la policía local de Málaga, ejemplo de aprendizaje por observación para los chicos del CEIP Tartessos.



Ilustración 124. Actividad de colaboración de la policía. CEIP Tartessos

Clima del centro

Volviendo a recordar a Medina (1988), el clima social es la estructura relacional configurada por la interacción entre profesor y alumno y de estos entre sí. El clima social hace referencia al conjunto de actitudes generales hacia el centro, aula, tareas formativas que los agentes de la clase generan y que en su globalidad definen un estilo de relación

humana. En este centro y recordando las palabras de su jefa de estudios, van *todos a una*, por lo que desde el punto de vista de relaciones e interacción entre profesores y alumnos se cuenta con un buen clima.

Desde el punto de vista de Martínez (2001), este centro promueve una resolución de conflictos entre sus estudiantes que se sustenta en no haber utilizado nunca el plan de convivencia escolar (Jefa de estudios. Tartessos, 2012), ya que han sabido promover relaciones positivas entre sus estudiantes y asumiendo de forma crítica lo que Martínez (2002) asume como valor situacional que en los diferentes espacios y momentos de la clase se puedan tener.

Por tanto, estamos ante lo que Flanders (1965) denomina una relación integradora que fomenta en el alumno la participación, la iniciativa y el afán de buscar soluciones. Prueba de ello es la decoración exhaustivamente trabajada por sus educadores y por un centro cuya tarea principal es el de integrar a sus alumnos. Ejemplo de ello es la fotografía del aula de integración que mostramos en la siguiente imagen.

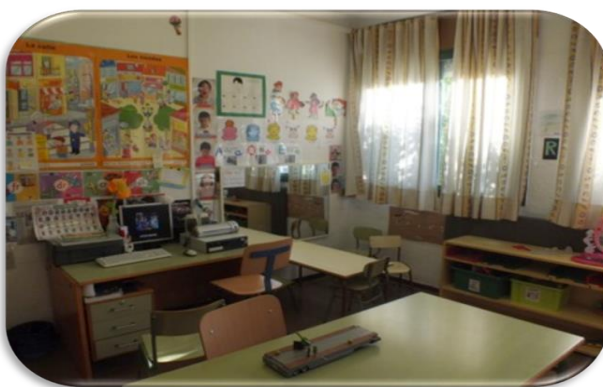


Ilustración 125. Aula de integración. CEIP Tartessos

Por otro lado, siguiendo a Solomon y Kendall (1979) las clases de este centro están dirigidas a la innovación.

Comunicación

Del mismo modo que en los casos anteriores medimos la implicación como clave que va a determinar una adecuada o inadecuada comunicación entre sus miembros. Así pues volvemos a recalcar que rara vez vamos a encontrar una buena comunicación entre el centro y los padres si estos solo se implican económicamente y nunca están presentes cuando se requiere su ayuda, cuando deben responder por determinadas actuaciones de sus hijos o cuando deben colaborar en alguna actividad.

- Comunicación centro-comunidad educativa

En este centro también los blogs se presentan como una herramienta clave de comunicación entre el centro y los padres. Como hemos visto en el apartado de implicación, este CEIP cuenta con un blog por materia, por lo que la comunicación se intenta que sea aún mayor que en otros casos. Pese a ello y a la web del centro así como su contacto mail, se sigue usando el papel como medio de contacto en muchas ocasiones. Entre los medios disponibles para establecer una relación de comunicación entre centro-comunidad educativo encontramos:

- Tablones de anuncios.
- Claustro.
- Medios de comunicación (web, blogs).

La relación del centro con la comunidad educativa se desarrolla también a través de reuniones y asambleas en las que tratan aspectos tales como:

- Finalidades del centro, objetivos, normas de convivencia, trabajos de equipos.
 - Actividades extraescolares, proyectos de trabajo y otros.
- Comunicación Familia-Centro

La comunicación de la familia-centro en este CEIP la podemos ver en diversas actividades, como la comentada en el apartado anterior, a través de las actividades de coeducación donde todos colaboran. Esta implicación es de tipo:

- Económica.
- Presencia.
- Responsabilidad.
- Compromiso.
- Accesibilidad.

La implicación de las familias podemos calificarla como buena, ya que ellas colaboran en actividades conjuntas con el centro en buena armonía como son: actividades de navidad, día de la constitución, día de la paz, día internacional de los derechos de la infancia, desayuno andaluz, conferencias en la semana de Andalucía, carnaval, etc. Aunque no todas las familias colaboran. Para este centro es muy importante fomentar todo tipo de actividades que impliquen a los distintos agentes de la comunidad educativa para que las relaciones sean positivas y redunden en beneficio del alumnado.

En su Proyecto de centro presenta un estudio muy significativo para

medir la calidad de la relación familia-escuela basada en la valoración de los tutores mediante una entrevista exploratoria cuantificando el interés (1=bajo, 2=medio,3=alto) demostrado por la familia en cursos anteriores por las cuestiones académicas siguientes: tutorías, seguimiento de recomendaciones del docente y ayuda en las tareas. Este pequeño estudio destaca la heterogeneidad de entornos familiares en concordancia con la heterogeneidad de los sujetos de la muestra. Tampoco debe obviarse el alto índice de familias con una baja implicación en el desarrollo escolar de sus hijos.

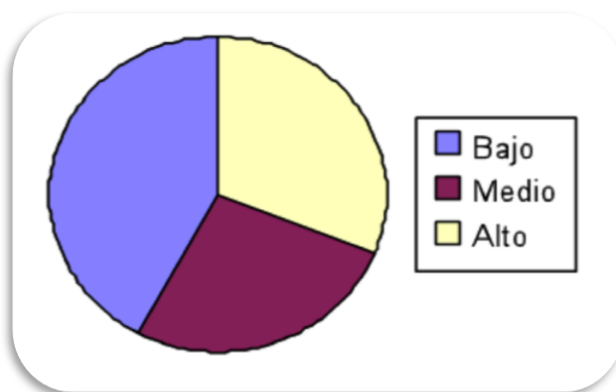


Gráfico 6. Relación familia escuela

Por otro lado, el centro cuenta con un AMPA activa y participativa. La relación con la ella es muy positiva, trabajando en colaboración en múltiples ocasiones, en un ambiente de respeto y responsabilidad. Su participación en actividades desarrolladas ha supuesto un aumento de la capacidad de cubrir un amplio abanico de actividades del centro. También colaboran económicamente en las siguientes iniciativas: desayuno andaluz, excursiones, dotación de material didáctico, obras y

mejoras previstas en el Plan de Apertura, viaje fin de curso, etc. Por lo tanto, queda patente una buena comunicación por parte de las familias.

“Esta buena sintonía se manifiesta en las evaluaciones externas a las que nos sometemos y en las que se refleja el grado de satisfacción de las familias respecto al colegio” (Director. Tartessos, 2012).

Motivación

La motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene como bien definimos en el capítulo 7. Estamos ante un centro motivado en mejorar la educación y los servicios que ofrece, teniendo en cuenta que todos los profesores se aúnan en seguir una metodología similar y usan las TIC. Estas afirmaciones nos hacen deducir que la elección de tareas, el esfuerzo, la persistencia y el logro son indicadores palpables en la realidad motivacional del centro que lo sitúan en un nivel de alta motivación, sobre todo desde el punto de vista de los siguientes criterios:

- Persistencia: por la participación de las familias y la asistencia de los alumnos al centro. También la puesta en marcha de innumerables proyectos siguiendo su filosofía de ser muy lanzados.
- Logro: ser centro representante a nivel nacional (ya que ha participado en diferentes proyectos e investigaciones con la Universidad de Málaga y la Universidad de Huelva, entre otras) y colaborar son una señal de logro por parte de profesores y alumnos.

Actitud ante las TIC

La actitud ante las TIC en este centro podemos definirla como bastante buena y continua quizás por el buen equipo docente del que disponen, según nos comentaba su Jefa de Estudios.



Ilustración 126. Aula TIC. CEIP Tartessos

Aunque se ha ido afirmando la situación actual del centro entre papel y TIC sobre todo desde la administración, es algo que también podemos notar comparando las fotos que mostramos más abajo; la actitud ante las nuevas tecnologías es muy positiva también dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y prueba de ello son las clases TIC desde los tres años y el esfuerzo por parte del maestro que conlleva dicha iniciativa. Algunos de los comentarios a destacar de esta primera imagen:

"La integración de las NNTT dentro del desarrollo del trabajo diario de un centro educativo público junto a un mobiliario actual, una ratio adecuada y unas instalaciones acordes con la importancia de la educación" (Director. Tartessos, 2012).

En cuanto a las perspectivas de futuro, encontramos:

“Lo ideal sería que no solo se mantenga esta situación sino que se desarrollase más (Maestro. Tartessos, 2012).



Ilustración 127. Aula. CEIP Tartessos

La fotografía representa una sesión de religión en un grupo de 1º de primaria utilizando la PDI. El tema era la explicación de una parábola con imágenes y música con karaoke, según nos comenta su profesora:

“verifica la importancia de los medios digitales en todas las edades y materias lo que hace el proceso educativo más atractivo para el alumnado”. (Maestra. Tartessos, 2012).

“Recursos digitales, atención del alumnado, ambiente agradable creado por la profesora”, son algunos de los puntos positivos que la profesora de religión encuentra en la imagen (Maestra. Tartessos, 2012).

Terminamos con el siguiente comentario porque vuelve a demostrar una vez más, la buena actitud TIC del personal de este centro enfocado a la aplicación de las TIC en sus clases de forma pedagógica y también como recurso desde las perspectivas de futuro que los maestros se plantean:

“Este debe ser el camino de la educación en el futuro y ojalá que dentro de diez años o antes, todas las clases de los centros públicos cuenten con los recursos digitales adecuados y propios de una sociedad digitalizada” (Maestra. Tartessos, 2012).

Aunque cuando se refieren a las TIC lo hacen como recursos, sí que lo integran de forma pedagógica, como metodología, como es el caso de la clase de religión.

8.5. CASO 5. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

“El ordenador es un icono social que da prestigio a los usuarios, define un nuevo entorno de trabajo y en la medida en que los acerca al mundo exterior, los socializa y los hace partícipe de la cultura”
(Jefe de Estudios. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

“...Un centro cuya actitud favorece la integración escolar se convierte en un centro abierto donde es posible la convivencia desde la tolerancia y el respeto a las diferencias y donde todos sus miembros encuentran un sitio para participar en la resolución de sus problemas y en su propia evolución personal” (Maestro. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

“El éxito en las medidas adoptadas hasta el momento para paliar las carencias de nuestro alumnado y familias hace que el equipo de trabajo considere primordial este modelo de proyecto; ha mejorado sensiblemente todos y cada uno de los aspectos que rodean nuestro colegio y que es fruto del conocimiento de nuestra comunidad educativa, sus carencias y también sus potencialidades” (Proyecto de Centro. J. Luis de Cabreras, 2012).

Así es como se define el centro en la introducción de su Proyecto de Centro, y del mismo modo lo presentamos en nuestra investigación.

El CEIP Jerónimo Luis de Cabrera es un centro de educación compensatoria, el único de los seis con esta característica. Tenemos que destacar que el Jefe de estudios (coincide también con la figura de coordinador TIC) está tan implicado como los profesores que se encontraban ese día en el centro. Fue un día especial cuando visitamos el centro, porque en el momento que llegamos se había convocado una huelga de estudiantes por lo que había menos estudiantes de lo normal. Se palpaba la buena disposición de trabajo, el esfuerzo y las ganas de sobrepasar cualquier límite.

8.5.1.CONTEXTO E INFRAESTRUCTURA

Zona

El centro se encuentra ubicado en una barriada de nivel sociocultural bajo de la ciudad de Córdoba, con presencia de problemática de marginación social, delincuencia y droga.

Otras limitaciones que por supuesto condicionan las labores del centro son las carencias económicas: viviendas de reducidas dimensiones, núcleo familiar amplio (padres, madres, hijos, abuelas...), casos de desintegración familiar. Se encuentra situado en la parte más alta de la barriada del sector Sur, confluyendo ya con los accesos a la ciudad desde las distintas autovías que comunican con el resto de provincias.

La zona de influencia del alumnado es fundamentalmente diagnosticada como deprimida y socialmente desfavorecida del entorno del sector Sur. Fundamentalmente un 80% de los alumnos provienen de la calle Torremolinos y en menor número de otras como el polígono del Guadalquivir, junto con las calles Loja y Motril, conocidas éstas como algunas de las zonas más conflictivas de la ciudad. Los problemas que en ellas se concentran son trasladados al centro en forma de comportamientos inadecuados, falta de hábitos de convivencia... De ahí que la labor del centro se encamine en gran medida a la prevención. Por tanto, estamos ante un escenario educativo duro y limitado, algo que no es sinónimo de malos proyectos, sino de motivación por hacer de sus proyectos la mejor herramienta de integración.

Centro

Estamos ante un centro que se encuentra en desventaja sociocultural. Los alumnos pertenecen, en gran porcentaje, a minorías étnicas o

culturalmente desfavorecidas para su éxito en el sistema educativo. Son de muy diversa procedencia y en algunos casos desconocedores de la lengua castellana. Por razones sociales o familiares a veces no pueden seguir un proceso educativo normalizado.



Ilustración 128. Vista. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Otras circunstancias que dificultan su continuidad en el centro son:

- Cambio de domicilio y por tanto de centro escolar muy frecuente.
- Situación familiar inestable (separaciones, fallecimientos, abandono familiar, causas judiciales,...).
- Aunque en muy pocos casos, hay hijos de temporeros que cambian de localidad para labores agrícolas u otras y vuelven sin haber estado escolarizados en ocasiones.

Desde sus comienzos en 1972, el centro ha estado trabajando por desarrollar los mismos proyectos que llevaban otros centros, como el proyecto TIC, que se ha convertido en este centro *“en una herramienta en primer lugar, para ver si conseguimos que vengan al colegio, y en segundo lugar, que la atención a la diversidad que es sobre todo nuestra*

tarea por los inmigrantes, niveles descompensados, niños que no saben el idioma, niños que faltan y se quedan atrás...muchas adaptaciones curriculares que debemos hacer, las TIC sean herramientas motivadoras y de ayuda para la integración a la diversidad" (Coordinador TIC. Tartessos, J.Luis de Cabrerías, 2012). Comenzaron desde el 2006 a ser centro TIC, luchando con la desventaja nuevamente de su entorno educativo: no devuelven ordenadores, no tienen internet mucho de ellos en casa, el nivel de competencia curricular de estos chicos, hace que cualquier actividad con un ordenador les cueste mucho. El centro solicitó un permiso para que los ordenadores del proyecto TIC no salieran del centro por los motivos anteriormente citados.

El proyecto TIC en este centro ha conseguido reducir el absentismo en un 10%. *"Hemos conseguido que a las 13.30, cuando ya están cansados y que vienen de noches con movidas en algunas familias, haya ambiente de trabajo". "Nos están considerando un buen colegio, normalizado (siendo un centro de compensatoria), analizando la materia prima, el clima del aula..."* (Coordinador TIC. J. Luis de Cabrerías, 2012).

En el centro se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. En la actualidad hay 140 alumnos, distribuidos en:

- 3 unidades de E. infantil.
- 6 unidades de Educación Primaria.
- 1 unidad de Apoyo a la Integración.

Hemos de reseñar que la ratio en determinados niveles es excesivamente elevada, cubriendo el cupo de 25 alumnos, que con la heterogeneidad de los grupos hace muy difícil la labor docente. La constante incorporación durante el curso de alumnos trasladados de otros centros hace aún más

complicada la tarea de organización de las medidas y la unificación de niveles de competencia curricular.

“Por otro lado, el nivel económico es bajo o muy bajo en una gran parte, que se acrecienta por la falta de control en el gasto en cuestiones superfluas y no empleado en cuestiones fundamentales: ropa, comida sana, material escolar, atención médica, (gafas, medicinas, ortopedia,...). El pequeño grupo con un nivel medio-bajo muestra igualmente unos hábitos poco ideales en cuanto al empleo lógico de la economía. Ayudas, subvenciones, nunca o casi nunca son empleadas para el fin que se han proyectado, por lo que, el mismo grupo siempre tiene las mismas carencias aunque reciba ayudas o prestaciones” (Coordinador TIC. J. Luis de Cabrerías, 2012).

En cuanto al nivel sociocultural, por los datos recabados y conocidos podemos considerar que el nivel es bajo en la mayoría de los casos a tenor de: el gran porcentaje de padres-madres que no estudiaron o abandonaron el colegio antes de superar los estudios primarios.

Espacios

La antigüedad del edificio lo hace poco acogedor, con una construcción peligrosa para la hiperactividad de estos niños. Tiene fácil acceso desde los muros de la calle, lo que se traduce en la visita e irrupción de antiguos alumnos y alumnos de otros centros que provocan, insultan o arrojan frecuentemente objetos al patio del centro. El grado de deterioro del edificio, aunque se va adecentando poco a poco, sigue siendo importante: filtraciones de aguas, pintadas y solería deteriorada. Está considerado uno de los centros prioritarios para ser remodelado dentro

del Plan Mejor Escuela y se han remodelado barreras arquitectónicas, carpintería y calefacción, aunque son muchas las actuaciones que habría que acometer para poder tener un aspecto más moderno, actual y acogedor. A pesar de sus dificultades, vuelve a quedar patente la implicación del profesorado en este centro a través de la fotografía de su **biblioteca**, ya que como podemos ver han creado un lugar creativo, atractivo y cómodo para que sus alumnos puedan compartir conocimiento y puedan comenzar a sentir cierta atracción por la lectura. Podemos comprobar que está dividida en dos espacios:

-Biblioteca para infantil: espacio que vemos con cojines de colores.

-Biblioteca para primaria: donde encontramos mesas cooperativas. Este centro también rechaza la idea de biblioteca como espacio para leer de forma solitaria.



Ilustración 129. Biblioteca. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera



Ilustración 130. Biblioteca parte primaria.CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Siguiendo la dimensión 3 del plan de trabajo y autoevaluación de las bibliotecas escolares de la Junta de Andalucía de 2011:

- Esta biblioteca presenta una adecuada infraestructura y equipamiento.
- Los servicios que ofrece a la comunidad educativa están operativos.
- Existen tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de las colecciones de las que se encarga su coordinador.
- Recursos humanos con implicación en su gestión, su coordinador.
- Promoción de la biblioteca, a través de realización de diferentes actividades lectivas en la que los alumnos pasan por este espacio.

Además de todo ello: *“la biblioteca está inventariada y digitalizada de manera informática así como el sistema de préstamos de libros”* (Jefe de estudios. J. Luis de Cabrerías, 2012).

“Dentro de la educación actual y para fomentar y favorecer el Plan de Lectura y Biblioteca como un proyecto transversal importante y exigido a todos los centros por parte de la administración, mantenemos la biblioteca actualizada y en buen estado” (Jefe de estudios. J. Luis de Cabrera, 2012).

Siguiendo nuevamente a Marquès (2008), **la entrada del centro**, aunque adecuada a los criterios definidos, no se encuentra en su mejor estado. Sin embargo, cuando se le pregunta a sus protagonistas por el punto débil de la misma, nos encontramos con lo siguiente:

“El mal estado de la misma” y la *“peligrosidad de robos”* (Maestro. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

Dirección: Es un lugar para conversar aunque no cuenta con grandes comodidades y su mobiliario es bastante rudimentario. Estamos lejos de esas direcciones espaciales que encontramos en otros centros. En cuanto a la comunicación entre el director y los miembros de la comunidad educativa de este centro se caracteriza por una atención y disposición bastante buena. La comunicación entre los miembros del equipo directivo también es bastante fluida. Las dependencias directivas se encuentran en un mismo espacio como vemos en la siguiente fotografía, que representa la secretaría y Jefatura de estudios comunicadas por una puerta a la dirección.

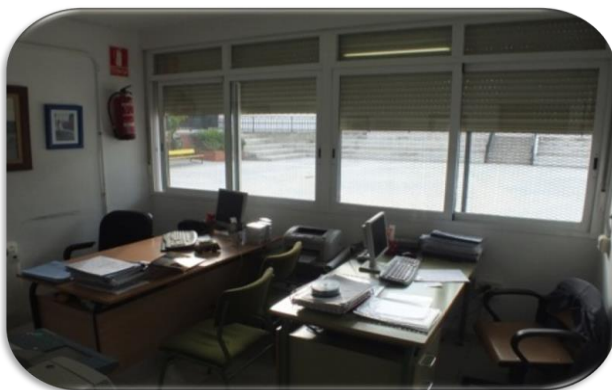


Ilustración 131. Secretaría y Jefatura de Estudios. CEIP Jerónimo Luis de Cabrerías

Secretaría: Del mismo modo, las definen como “*elemento básico*” de toda institución escolar (Jefe de estudios. J. Luis de Cabrerías, 2012). Como podemos observar en la imagen anterior, las dependencias de la secretaría están informatizadas porque al igual que en el resto de centros comienzan a desarrollar una administración TIC.

Pasillos: Volvemos a recordar que los pasillos son una de las zonas más importantes del centro escolar, ya que por ellos pasan todos los agentes educativos: alumnos, profesores y personal administrativo. Por tanto, no hay que olvidar el gran poder que tienen para crear ambientes favorables en el aprendizaje (Marques, 2008). En este centro el pasillo no solo cumple con la importante labor comunicativa, sino que también se convierte en espacio de aprendizaje para diversas actividades o talleres.

“Esta foto representa algunos de los carteles que decoran el centro y que son consecuencia de la puesta en práctica de Proyectos y estrategias de aula para mejorar la convivencia en nuestro centro de educación compensatoria”.

“Dentro de la educación actual de los planes de compensación

educativa, la comunicación en pasillos es fundamental en nuestra tipología de centros de especial dificultad por el entorno social del alumnado que recibimos” (Jefe de estudios. J. Luis de Cabrera, 2012).



Ilustración 132. Pasillo. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Aulas: Este centro es especial, lo hemos repetido en diversas ocasiones, y sus instalaciones deber ser modificadas con urgencia. Sin embargo, por sus ganas de motivar al alumnado, supera las barreras de toda dificultad. Sus aulas están dotadas de los medios necesarios para sacarles el mayor partido pedagógico posible desde el atractivo que las TIC aportan al proceso enseñanza-aprendizaje.

Como bien hemos descrito en el apartado de indicadores, las aulas son el espacio más importante en cuanto al clima, ya que están directamente relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de profesores y alumnos y para que las aulas puedan contribuir de la mejor manera posible a un buen resultado tanto en el clima como en las relaciones, en este centro:

-Evitan paredes desnudas; como vemos en la siguiente imagen

las paredes están cubiertas por los trabajos de los alumnos.

- Cambian de forma regular dicha decoración (cada mes).

-Mantienen limpia toda la clase.



Ilustración 133. Aula de primaria. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

-Mobiliario sencillo y ligero, para que los profesores puedan cambiar la distribución de acuerdo a sus métodos.

Si observamos los espacios en los que los alumnos aprenden en este centro, así como el aula de integración (en el apartado otras aulas), podemos observar que no se tratan de espacios desnudos, sino decorados y totalmente adecuados al aprendizaje y sobre todo, adecuados a su realidad y contexto.

Otras Aulas : Además de las aulas ordinarias este centro posee:

- Una de refuerzo pedagógico (aula de integración).
- Sala polivalente que era un salón de actos cuando visitamos el centro.

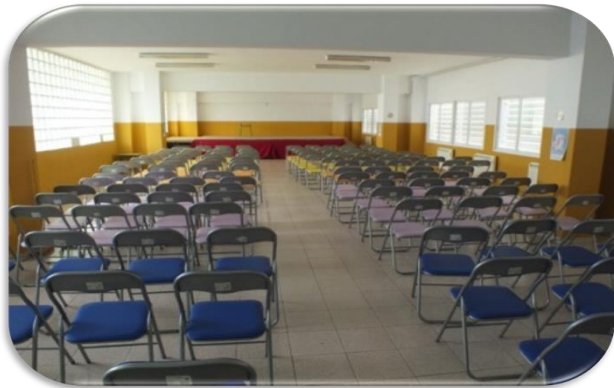


Ilustración 134. Salón de actos. Jerónimo Luis de Cabrera

De forma global evaluamos a través de la siguiente tabla y de forma resumida si cada uno de los espacios escolares del centro favorecen o no que el clima, la comunicación y la innovación se den en el proceso de enseñanza-aprendizaje del CEIP San Jerónimo Luis de Cabrera.

	CLIMA	COMUNICACIÓN	INNOVACIÓN
Entrada	X	X	-
Biblioteca	X	X	X
Dirección	X	X	-
Secretaría	X	X	-
Pasillos	X	X	-
Sala de reuniones	-	-	-
Aulas	X	X	-
Otros espacios	X	X	-

Tabla 22. Tabla de indicadores favorecedoras del clima CEIP J. Luis de Cabrera

Concluimos que este CEIP cordobés cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo, agradable en base a las relaciones entre miembros (como la motivación por las TIC para combatir el absentismo escolar). Sin embargo observamos que en las fotografías de aulas, pasillos, dirección, secretaría, entrada u otros espacios como el salón de actos no se aprecia lo suficiente la innovación ya que las imágenes no distan mucho de escuelas tradicionales pasadas. No se

posee sala de reuniones destinando la dirección y jefatura de estudios a ello.

Proyecto TIC

Siempre fiel a su gran objetivo de hacer el centro lo más atractivo y acogedor posible ha ido incorporando proyectos y programas útiles para compensar y paliar las dificultades que caracterizan su problemática. Actualmente el proyecto Escuela Espacio de Paz es su eje vertebral que junto con el Plan de Compensación Educativa y el Plan Lector intentan con el uso de las TIC ofrecer una enseñanza de calidad en la medida de los recursos que tiene el centro.

Según los indicadores de la Junta de Andalucía y siguiendo a Area (2009), una vez que se constata la viabilidad educativa del proyecto por parte del claustro de profesores y del consejo escolar, la administración dotará al centro de los recursos necesarios para su desarrollo. La dotación TIC estará vinculada al tipo de proyecto presentado: (1) Proyecto de aplicación de las TIC a la gestión de centros y (2) Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente. Este centro podría enmarcarse dentro del segundo modelo: **Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente**, ya que las TIC son la seña de identidad del centro y se usan de forma metodológica, es decir, son la metodología para motivar más que para enseñar.

Recursos TIC

Entre los recursos que posee este centro encontramos:

- Portales Educativos.
- Blogs educativos.

- Web del centro.
- Materiales didácticos online.
- Materiales didácticos virtuales.

Es el primer centro TIC de compensatoria que conocemos y desde el punto de vista de las NNTT no tiene nada que envidiar a otros centros más normalizados. Algunos de los recursos educativos virtuales nos los muestra la siguiente imagen que hace referencia a los recursos de matemáticas.



Ilustración 135. Recursos TIC. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

8.5.2. PERSONAS

Equipo directivo

De la misma forma que otros centros ven en las familias un gran apoyo, este centro identifica su mayor hándicap en la escasa colaboración de las mismas. El equipo directivo es un equipo implicado y con ganas de cambiar su centro, es más, orgullosos de la labor que hasta ahora vienen haciendo. Hay que recordar que es valor del equipo directivo y de su gestión colaborativa y toma de decisión consensuada en un centro de estas características, formar parte de proyectos como:

-Red de Escuelas Espacio de Paz a través del proyecto: La mejora de la convivencia escolar y su traslado al entorno social del niño.

-Proyecto de Coeducación: Todos Iguales, se viene poniendo en práctica como otro elemento más de calidad educativa y de mejora de la convivencia y adquisición de hábitos de respeto e igualdad, con una metodología de trabajo que fomenta el respeto entre niños y niñas, la distribución de tareas y el trabajo en equipo con una base de cooperación y cuidado de la violencia verbal y física.

-Educación Compensatoria: gracias a la Orden de 26 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa por los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que ofrece la posibilidad a los centros de zonas especialmente desfavorecidas, de poder obtener ciertos recursos muy necesarios tanto para el apoyo a la labor docente como a la labor preventiva y de tratamiento de las particularidades que muestran este tipo de alumnado, sus familias y su entorno en general.

-Plan de Acompañamiento Escolar: que consiste en la asistencia de alumnado dos tardes a la semana para recibir apoyo al estudio y planes de modificación de conducta y habilidades sociales y autoayuda.

-Programa Comenius de intercambio con otros centros europeos: con un proyecto que gira en torno a *Nuestras Costumbres*, en el que formamos un grupo de trabajo con centros de Francia, Austria y Grecia. El éxito en la eficacia de nuestros proyectos y estrategias de mejora de la convivencia, se ha traducido en un descenso del nivel de conflictividad, una mejora de la eficacia de las medidas de atención a la diversidad, una

ampliación progresiva de la ratio de alumnos en el centro y una mejor relación familia–escuela, aunque este es un proceso largo y lento y que necesita de la atención prioritaria diaria. Esta mejora del centro es un elemento más que empuja al centro a la implantación de un nuevo proyecto ambicioso que motivaría bastante a toda la comunidad educativa y daría un salto en el acercamiento de su alumnado a la igualdad de oportunidades y su desenvolvimiento en cualquier medio, según afirman en su Proyecto de Centro.

-Centros TIC para la implantación y aplicación de las nuevas tecnologías a la práctica docente. Mostramos una captura de los distintos proyectos mencionados.



Ilustración 136. Captura Proyectos de centro. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Observamos una gran implicación por parte de todos sobre todo si tenemos en cuenta que es fuera del horario escolar.

Equipo Docente

El claustro de profesores lo componen 17 miembros entre los que se incluyen una profesora de educación compensatoria y una profesora de audición y lenguaje compartida con otro centro. La mayor parte de ellos desarrollan su labor con carácter definitivo mientras que el resto del profesorado tiene carácter interino o provisional y aunque van cambiando cada curso se han ido incorporando con entusiasmo a la dinámica del centro, enriqueciéndolo con sus aportaciones, según nos cuenta el jefe de estudios.

El equipo docente identifica escasa disponibilidad horaria para poder atender a todas las demandas de preparación de estrategias, puesta en práctica de los planes y proyectos, apoyos y refuerzos bien estructurados, que hacen primordial la ampliación de la plantilla del personal de este tipo de centros, lo que dificulta una planificación cooperativa que perdure en el tiempo. Del mismo modo la desazón ante la conflictividad hace difícil avanzar en contenidos por la cantidad de conflictos que hay que resolver y por la disparidad de niveles en el grupo. La llegada continua de alumnado nuevo trastoca aún más el orden y el trabajo continuado de clase y por tanto, de los docentes. Pese a ello, toda la plantilla está muy involucrada en los proyectos del centro como nos muestra la siguiente imagen en la que observamos un aula de infantil de 3 años acompañada de su comentario:

“La extensión en el uso de las herramientas digitales hasta las edades y niveles más infantiles en los centros muestra el retrato más actual de la educación andaluza a día de hoy, aunque estas herramientas no son facilitadas por la administración y son los centros los que tienen que buscar estrategias para conseguirlas”

(Tutor infantil. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).



Ilustración 137. Aula de primaria. Jerónimo Luis de Cabrera

Además hay que contar con otro personal que sin formar parte de la plantilla docente está inmerso en las medidas de control, coordinación, actividades complementarias, proyectos y que colaboran en los procesos reflexivos (I-A) para la mejora del centro:

- Equipo de Orientación Educativa.
- Conserje.
- Personal de administración y servicios.

Coordinador TIC

El coordinador TIC en este centro coincide con la figura del Jefe de Estudios al igual que en otros colegios y es la persona encargada de recibirnos en nuestra visita y de acompañarnos durante la realización de fotos, así como de presentarnos la realidad del centro e introducirnos en su contexto. También el coordinador TIC ha estado durante cinco años formando a sus compañeros en cuanto al uso de NN.TT. para poder desarrollar un buen proyecto TIC. Nos explica que precisamente la

problemática del entorno los llevó a desarrollar e implicarse en este proyecto para de esta forma motivar a sus alumnos. Prueba de ello es la existencia aún de una sala digital común, casi inexistente en otros centros.

“Muestra uno de los modelos de aulas digitalizadas del centro y que son de uso común para cualquier nivel cuyo tutor quiera con su alumnado realizar una actividad utilizando los ordenadores y la pizarra digital” (Coordinador TIC. J. Luis de Cabrera, 2012).



Ilustración 138. Aula de informática. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Es una forma de dar acceso a todo el centro a usar las NNNT, sobre todo a cursos a los que no llegan los portátiles.

El coordinador TIC de este centro responde a los siguientes indicadores:

-Experto en aplicación TIC: encargado del blog del centro y de creación de material digital para los alumnos.

-Dinamizador didáctico: promoviendo la realización de actividades con TIC con portátiles o en la sala de informática.

-Técnico en TIC: de la misma manera que en otros centros se encarga de reparar cualquier avería a la que la Junta de Andalucía ya no responde.

Personal de Administración (PAS)

Aunque estamos en un centro en el que las dependencias físicas no son muy atractivas como ellos mismos redactan en su proyecto de centro, identifican particularmente a la secretaría como un punto positivo del centro. Como podemos comprobar, todo va enfocado a la motivación del centro en su conjunto:

Del mismo modo, las definen como elemento básico de toda institución escolar quienes se encargan tanto de la gestión administrativa como de la gestión de recursos.

Alumnos

Ante la problemática que venimos comentado a lo largo de estas páginas, los alumnos vienen de entornos socioeconómicos complicados y por supuesto todo ello repercute en su desarrollo escolar. Para luchar contra ello los profesores intentan que los alumnos participen y se motiven cada vez más apoyándose en los nuevos medios tecnológicos. Los alumnos encuentran en esta forma de enseñar una motivación para aprender de forma personalizada y cooperativa. La vertiente personalizada, como vemos en la fotografía siguiente, goza de una gran importancia ante tanta diversidad escolar.



Ilustración 139. Aula de primaria. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

La pizarra digital les gusta porque los hace partícipes de la tarea de clase y porque lo ven como algo ameno y el profesor puede explicarles también de forma individual, mientras que el resto sigue atendiendo a la explicación que pueden tomar como refuerzo. La respuesta que encontramos al comentario referido al porqué de la elección de esta fotografía para esta investigación es:

“Es un ejemplo práctico de las estrategias y medios de enseñanza actual en un centro de Primaria. La enseñanza se puede hacer más individualizada en muy poco tiempo” (Tutor de 5º. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

En cuanto a los puntos positivos de la imagen, encontramos que:

“Todos los referidos a la motivación que genera el atractivo de la imagen, el sonido y la visualización de cualquier contenido” (Tutor de 5º. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

Estos alumnos por su situación especial tanto académica como familiar se caracterizan por ser alumnos 1.0 ya que aún siguen desarrollando el

trabajo básico presencial: asistir a clase, participar y debatir. Quizás estén empezando a ser alumnos 2.0 por ser generación-red (alumno+PC portátil+internet) y estén empezando a producir con sus pc derivados del proyecto TIC de su centro, aunque aún no poseen todas las características de estos alumnos.

Familias

Las familias se implican muy poco.

“Nuestro hándicap es la familia” (Jefe de estudios. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

En reuniones hay un 20% de asistencia. Los niños van asumiendo normas y valores, pero los padres no. Aquí hay un mundo de 9.00-14.00 h y otro después de esta hora en casa.

Según nos cuenta el equipo directivo, y como queda reflejado en el Proyecto de Centro, el tratamiento y la motivación que muestran las familias hacia las cuestiones relacionadas con el centro pueden organizarse de la siguiente manera:

- a) En muchos casos no se preocupan del nivel o progreso académico de sus hijos y no muestran interés por el apoyo en casa.
- b) El porcentaje de familias que acuden a las reuniones que se convocan ronda el 20% a pesar del horario adaptado y estudiado para mayor asistencia.
- c) Un tanto por ciento sólo acuden al centro para pedir cuentas sobre altercados violentos entre niños.
- d) La participación en campañas de colaboración, como la

campaña contra el hambre, concursos para familias, salud bucodental, etc, es prácticamente nula. Señalan que se va ampliando aunque a un nivel muy lento. El porcentaje de familias que asumen el compromiso educativo y de convivencia para con sus hijos y el centro es gracias a una entregada labor de todo el claustro de profesores y equipo de profesionales que trabajan en el centro.

“No hemos conseguido tener un AMPA; alguna vez se ha conseguido colaboración de madres; porque los padres no aparecen en este centro, por diferentes razones y estereotipos diversos” (Coordinador TIC. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

En función a la implicación de los padres y madres y de acuerdo a los indicadores y descriptores de esta investigación, podemos decir que es un centro cuyas familias no están implicadas en ninguna de las vertientes en las que clasificamos este indicador.

8.5.3.PROCESOS

Modelo didáctico

La introducción de TIC en educación ha supuesto un avance enorme en cuanto a lo que a pedagogía y a innovación se refiere, ya que permite hacer cosas que un lápiz y un papel no permite de forma interactiva. Según la clasificación presentada en la descripción de nuestros indicadores y una vez analizados todos los datos obtenidos del centro creemos que el modelo didáctico Alternativo o Integrador es el que más se asemeja a su forma de hacer. Dentro de este modelo, desde nuestro punto de vista, se pueden incluir otros modelos didácticos empleados en la práctica docente, como son el modelo didáctico de Investigación en la escuela. En este modelo la metodología se concibe como un proceso de

investigación escolar, es decir, no espontáneo, desarrollado por parte del alumno con la ayuda del profesor, lo que se considera como el mecanismo más adecuado para favorecer la construcción del conocimiento escolar propuesto; así, a partir del planteamiento de problemas (de conocimiento escolar) se desarrolla una secuencia de actividades dirigida al tratamiento de los mismos, lo que, a su vez, propicia la construcción del conocimiento manejado en relación con dichos problemas. La mayor innovación de este centro ha sido sin duda la apuesta de un proyecto TIC para la integración de sus alumnos en un ambiente educativo.

Procesos de aprendizaje

Siguiendo la clasificación de Deutsh, (1949); Jonshon y Jonshon, (1974) y Slavin, (1983), citado en Pintrich y Schunk (2006), en este centro las agrupaciones suelen ser cooperativas, en pareja o en grupo como observamos en las siguientes fotografías, tanto en el aula como fuera de ella.



Ilustración 140. Aula Infantil. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser

cooperativas, siguiendo un currículum globalizado integrado, *planes de trabajo* por centros de interés que suponen el desarrollo de competencias básicas para la vida y desarrollados a partir de las TIC en la mayoría de los casos.

En cuanto al tipo de aprendizaje debemos decir que, por la tipología de alumnos, intentan aprender haciendo ya que debido a la baja motivación del alumnado se necesitan aprendizajes activos en los que el alumno participe. La siguiente imagen es un ejemplo de este tipo de aprendizaje en primaria.



Ilustración 141. Enseñanza-aprendizaje en primaria. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Clima del centro

Aunque de manera muy lenta e inconstante el clima del centro cada vez es más tranquilo, centrándose la problemática cada vez en un menor número de alumnado y familias. Las estrategias trazadas en sus proyectos y la constancia del profesorado hacen que se vislumbren pequeños avances. Aún así, el profesorado muestra un desasosiego constante por no poder tener una continuidad en el avance grupal debido a los inconvenientes mencionados en apartado anteriores.

Siguiendo a Medina (1988), el clima social es la estructura relacional configurada por la interacción entre profesor y los alumnos y de estos entre sí. El clima social hace referencia al conjunto de actitudes generales hacia el centro, aula, tareas formativas que los agentes de la clase generan y que en su globalidad definen un estilo de relación humana. En este centro, aún se está trabajando por conseguir unas relaciones sólidas.

Este centro, atendiendo a Medina (1988), muestra una relación integradora, ya que todo objetivo que se proponen busca la motivación y participación del alumnado. La definición de Solomon y Kendall (1979) sitúa a este centro en el nivel de clases en las que la relación es estructurada y el centro trabaja por la interacción de sus alumnos.

Comunicación

Como en los análisis anteriores también aquí vamos a evaluar la comunicación desde el punto de vista de la implicación. Como hemos dicho en otras ocasiones la implicación es la clave que va a determinar una adecuada o inadecuada comunicación entre sus miembros. Desde este punto de vista, en este centro la mayor problemática radica en la falta de implicación por parte de las familias. Es cierto que la aparición de las TIC ha conseguido que todo aquel que desde casa quiera informarse de lo que pasa en el centro pueda hacerlo, dando de este modo un paso más allá en las relaciones comunicativas con las familias.

-Comunicación Centro-Comunidad Educativa: continúan con un intento de comunicación tradicional: papel o reuniones, sin mucho éxito. A través del blog del centro los padres y toda la comunidad educativa pueden estar informados de todo lo que se hace en el centro así como a través de su propia web facilitada por la Junta de Andalucía. El CEIP

Jerónimo Luis de Cabrera cuenta con los siguientes medios en su comunicación con la comunidad educativa:

- Tablón de anuncios.
- Claustros.
- Herramientas 2.0 (blog).
- Web del centro.



Ilustración 142. Web. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

La comunicación también se ha ampliado en este centro, quizás porque ahora disponen de más fuentes de comunicación. Actualmente a través de la web 2.0 el centro no solo informa a los padres de lo que se hace en el centro sino que le da la oportunidad de participar y comentar cada actividad en la web. Pese a ello, la comunicación entre centro-comunidad educativa se caracteriza por ser casi inexistente, como nos comentaba el jefe de estudios.



Ilustración 143. Blog. Jerónimo Luis de Cabrera

-Comunicación centro-comunidad educativa: la implicación de la familia-centro se traduce en una casi ausente comunicación. En las actividades que realizan se refleja la casi nula implicación de los familiares en el centro. A pesar de la existencia de herramientas 2.0 como blogs y la web del propio centro y de su intención de llegar a los familiares encontramos que las familias:

- No son sostén económico.
- No se implican con su presencia en iniciativas escolar.
- No manifiestan responsabilidad en el aprendizaje de sus hijos.
- No adquieren ningún tipo de compromiso ni con el centro ni con sus hijos en el terreno escolar.
- No tienen accesibilidad. No están presentes ni disponibles para sus hijos.

“En nuestro centro por las características sociales de las familias, no se puede proyectar este modelo de trabajo al trabajo personal de casa ya que las familias y el entorno no reúnen las condiciones óptimas” (Maestro. Jerónimo Luis de Cabrera, 2012).

Pese a ello, la implicación del centro con sus alumnos es el objetivo de todas las actividades e iniciativas que se plantean. Además, al encontrarnos ante una población con límites sociales y económicos la implicación es aún mayor que en un centro algo más normalizado.



Ilustración 144. Graduación infantil. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Cada curso termina con la graduación del alumnado que finaliza infantil o que pasa de la Educación Primaria a la ESO.

“Dentro de la educación actual los planes de compensación educativa intentan hacer el centro lo más atractivo posible para el alumnado que presenta, al igual que sus familias, escasa motivación hacia la escuela” (Tutor de Infantil. Jerónimo Luis de Cabrerías, 2012).

Otra prueba gráfica de la implicación del centro con sus alumnos es la representada en la siguiente imagen porque nos presenta una señalización plurilingüe adaptada a una población diversa.



Ilustración 145. Carteles plurilingües. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

“Dentro de la educación actual y en nuestra tipología de centros y entorno, el alumnado inmigrante y de distintas nacionalidades hace que se integren proyectos y estrategias de Interculturalidad para facilitar su integración en el centro y su convivencia diaria” (Jefe de Estudios. Jerónimo Luis de Cabrerías, 2012).

Ejemplo de proyecto de interculturalidad es la iniciativa que desarrollan con Marruecos en la que los maestros cordobeses visitan aulas en Marruecos y viceversa. Este tipo de convivencias contribuyen a un mejor entendimiento de una sociedad multicultural como la que tienen en el centro educativo.

Motivación

La motivación es la clave para la asistencia de sus alumnos; recordemos que gracias a ello han conseguimos reducir el absentismo escolar en un 10%. Por otro lado, la motivación académica de los alumnos se basa en: la utilización de TIC en su aprendizaje, en la construcción de reglas que no aprenden en casa la

presentación de sus actividades en su blog.

Según Pintrich y Schunk (2006), los indicadores de motivación podrían ser:

-Elecciones de tarea: que encontramos en este centro por parte de los profesores pero no de los alumnos, porque aún siguen siendo más alumnos de trabajo básico.

-Esfuerzo: no tenemos indicios de que nadie deje de esforzarse en su labor docente. Por parte de los alumnos aún no se ve el esfuerzo que vemos en otros centros.

-Persistencia: a la vista está el trabajo que hacen los docentes intercalando las TIC en la educación para motivar a estos chicos de compensatoria pese a los recortes, la falta de compromiso familiar y el problema de absentismo escolar al que tienen que enfrentarse. La persistencia de los chicos podemos verla en su asistencia cada vez más constante al centro motivados por usar las TIC.

-Logro: ser centro representante a nivel nacional y colaborador en diferentes investigaciones educativas son algunos de sus logros por seguir mejorando y por dar a conocer su realidad.

Actitud ante las TIC

Estamos ante un centro especial en el que sus herramientas para motivar e integrar son las TIC, por lo que la actitud en su gran parte es muy positiva aunque no disponen de las mejores herramientas informáticas, a diferencia de otros centros.

Cuando preguntamos por los puntos positivos de la siguiente imagen del

aula de 5º de primaria, obtenemos el siguiente comentario.



Ilustración 146. Aula de primaria. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

“Todos los referidos a la motivación que genera el atractivo de la imagen, el sonido y la visualización de cualquier contenido”
(Tutor de 5º. Jerónimo luis de Cabrerass, 2012).

Es el comentario resultante de los puntos positivos de la fotografía anterior, lo que nos lleva a pensar que la actitud TIC de este centro, podría clasificarse como buena.

8.6. CASO 6. CEIP Antonio Machado

“Se invierte en Educación, se invierte en futuro”

(Director. Antonio Machado, 2012).

Como en centros anteriores el equipo directivo del centro nos ha dedicado todo su tiempo e incluso, como en otros casos, nos han acompañado personalmente a la realización de las fotografías, opinando y sugiriendo imágenes que podrían definir mejor la realidad de su centro. En nuestra visita a este centro la mayor parte de los comentarios de las fotografías, recogidos en audio (posteriormente transcritos), proceden del equipo directivo y del coordinador TIC. El resto de las fotos han sido comentadas por sus protagonistas por escrito, esta vez debido a la imposibilidad de entrevistar personalmente a cada uno de ellos en el momento en que llegamos al centro. Recordemos que la visita a este centro se dio a principios de curso por lo que aún estaban con las preparaciones que todo comienzo implica. Pasamos por tanto a describir el centro de la misma forma que hemos hecho con los anteriores basándonos en los mismos indicadores.

8.6.1.CONTEXTO E INFRAESTRUCTURA

Zona

El CEIP Antonio Machado¹⁷ se encuentra en la calle San Miguel de los Santos, situado en un barrio de nivel socioeconómico y cultural medio-alto, según palabras de su director (2012), en Baeza, región de 16.256 habitantes y situada en el mismo centro geográfico de la provincia de Jaén, al noreste de Andalucía. Actualmente es ciudad patrimonio cultural de la UNESCO y sede universitaria desde el siglo XVI, destacando por su gran producción olivera y su legado monumental, unida con las largas

¹⁷ Información extraída de los comentarios de las imágenes seleccionadas y de la información del Plan de Centro.

temporadas en que residieron aquí poetas como Antonio Machado, cuyos paisajes le inspiraban para seguir escribiendo. Se encuentra a unos 48 km al noreste de la capital provincial y limita por el este con el municipio de Úbeda.

El CEIP Antonio Machado está formado en su mayoría por alumnos con un perfil familiar que corresponde generalmente a matrimonios que responden motivados y sin excesivos problemas hacia el reto del aprendizaje y de la formación de sus hijos. Al centro asiste también una minoría de alumnado inmigrante perfectamente integrada, según su director, y que convive sin problemas. La mayoría de las familias viven de la agricultura y del sector servicios siendo su nivel cultural medio, tal y como refleja el siguiente gráfico extraído del Plan de Centro del colegio.

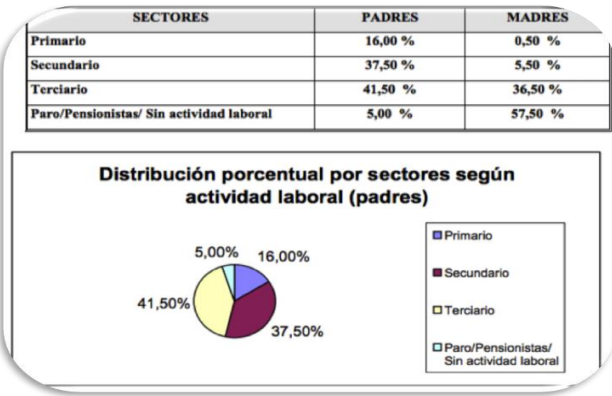


Tabla 23. Distribución porcentual de la actividad laboral de los padres. Datos extraídos del Proyecto de Centro. CEIP Antonio Machado

Centro

Es un centro público de infantil y primaria de tipo A y, aunque fue diseñado para 16 unidades, cuenta en la actualidad con 28 distribuidas de la siguiente manera:

- 8 de Educación Infantil.
- 16 de Educación Primaria.
- 2 de Educación Especial (Aula específica).
- 1 de Apoyo a la Integración.
- 1 de Audición y Lenguaje.

La matrícula actual es de 603 alumnos, distribuidos en una ratio elevada en prácticamente todos los niveles, llegando incluso hasta los 27 y 28 alumnos por aula de los cuales 7 presentan alguna dificultad de aprendizaje. El equipo docente está compuesto por 37 maestros, 2 laborales y monitoras.

Espacios

La **biblioteca** de este centro se describe como un lugar común entre alumnos y profesores y nos comentan:

“...representa un lugar de trabajo del alumnado y del profesorado” ... “...da una imagen de transformación y acomodación a los tiempos actuales” “... da una imagen de cómo también las NNTT han llegado hasta aquí” (Maestra. Antonio Machado, 2012).

Siguiendo a Marques (2008), una escuela con un buen clima se caracteriza por una atmósfera de orden y tranquilidad y ha sido precisamente la palabra orden la que hemos obtenido al preguntar sobre los puntos fuertes de la fotografía de la biblioteca.



Ilustración 147. Biblioteca. CEIP Antonio Machado

Volviendo a recordar la dimensión 3 del plan de trabajo y autoevaluación de las bibliotecas escolares de la Junta de Andalucía de 2011, podemos decir que en este centro:

- La biblioteca presenta una adecuada infraestructura y equipamiento.
- Los servicios que ofrece a la comunidad educativa están operativos.
- Existen tareas técnico-organizativas para el mantenimiento de las colecciones de las que se encarga su coordinador y el equipo directivo.
- Recursos humanos con implicación en su gestión, su coordinador.
- Promoción de la biblioteca a través de realización de diferentes actividades escolares que hacen que todos los cursos pasen por ella.

“...espacios como este son imprescindibles en un centro

educativo” (Maestro. Antonio Machado, 2012); son los mismos profesores quienes muestran su apoyo en este ámbito.

“Disponibilidad de más recursos humanos para poder tener un horario de atención más amplio” (Maestro. Antonio Machado, 2012). Son las respuestas que obtenemos cuando comentan el apartado dirigido a los puntos fuertes o propuestas de mejora, por lo que sí tienen en cuenta las mejoras que deben realizar.

Cabe recordar en este apartado las funciones de la biblioteca como *“lugar de consulta, estudio y trabajo”* (Coordinador de la biblioteca. Antonio Machado, 2012).

Las palabras del coordinador de la biblioteca así como la iniciativa de proyectos tan innovadores como el de fomento de la lectura y el uso de espacios al aire libre para leer nos demuestran una vez más que también este centro va adaptando espacios pero sobre todo metodologías nuevas para los nuevos aprendices de la sociedad actual. La biblioteca constituye, por tanto, un espacio adecuado en este centro educativo.

Siguiendo nuevamente a Marques (2008), **la entrada de los centros** deben ser atractivas y agradables. De la misma forma nos aconseja que para que una entrada aporte buen clima, debería:

- Tener un cartel de bienvenida.
- Puertas y ventanas deben mantenerse limpias.
- Vestíbulo con conserje dispuesto a dar información.

Si observamos la entrada del CEIP Antonio Machado en la siguiente fotografía, podremos clasificarla como adecuada. Es más, cuando leemos su comentario encontramos:

“Identifica una de la imágenes del centro y de los programas y proyectos que actualmente desarrolla (Plan de familia, proyecto escuela TIC 2.0, bilingüismo, coeducación, etc)” (Maestra. Antonio Machado, 2012), por lo que aparte de su cartel de bienvenida nos presentan los proyectos que se llevan en el centro.



Ilustración 148. Fachada centro. CEIP Antonio Machado

Cuando preguntamos si cree que este tipo de imágenes deben seguir viéndose en un futuro nos responden: *“Consideramos que sí porque la primera imagen de un centro debe dejar bien claro al usuario las enseñanzas y los servicios que ofrece”* (Maestra. Antonio Machado, 2012). Por tanto, consideramos que la entrada del centro baezano es un espacio adecuado.

Dirección: el equipo directivo se muestra preocupado e implicado en todo lo que ocurre en el centro y cuando se hace referencia a la participación comentan que es bastante fluida sobre todo en lo concerniente a la dimensión tutorial y cuando se organiza algún trabajo por proyecto.



Ilustración 149. Dirección. CEIP Antonio Machado

En cuanto a la dirección como espacio físico es un lugar cómodo, en el que hay sillas para conversar, como propone Marques (2008). No obstante es un espacio acogedor y adecuado para este centro y propicio para cumplir con sus funciones.

Secretaría: las secretarías de los centros, como vimos al principio de este apartado, comenzaron a cambiar a través de la incorporación del proyecto DIG. Desde entonces se combinan, también en el CEIP Antonio Machado de Baeza, el papel y las TIC como fuentes y recursos administrativos de centro.

El espacio que muestra la siguiente fotografía es el pasillo que da a las instalaciones directivas: secretaría, jefatura de estudios y dirección. Hemos querido mostrar esta imagen porque cumple los principios de Marques (2008): estar bien amueblado, con flores y cuadros a ser posible.

Todo ello unido a la cordialidad del PAS da como resultado un espacio adecuado según los criterios con los que describimos el indicador de secretaría.



Ilustración 150. Pasillos. CEIP Antonio Machado

Pasillos: los pasillos, como hemos ido recordando a través del análisis de los diferentes centros, son el punto de cruce de todos los agentes educativos: alumnos, profesores, personal administrativo y familias, sin olvidar el gran poder que tienen para crear ambientes favorables en el aprendizaje (Marques, 2008); podemos destacar alguna de las respuestas al comentario sobre la perspectiva de futuro de la imagen de los pasillos.

“...deben seguir existiendo espacios así” (Maestra. Antonio Machado, 2012).

“Sí , porque el mundo de la educación necesita espacios físicos como este que acerquen al usuario a la realidad del centro” (Maestra. Antonio Machado, 2012).

Cabe destacar la comunicación que ofrece este espacio basada en información (tablones de anuncios) y vivencias (orlas de cursos anteriores) como puntos fuertes de este espacio del centro y como observamos en la imagen anterior. Siguiendo los criterios de Marques (2008), los pasillos de este centro (poniendo de ejemplo el que nos lleva a las instalaciones directivas):

- Usan el espacio disponible.
- Hacen exposiciones (no itinerantes).
- Hay bancos para usarlos como áreas de descanso. Es el único centro investigado que dispone de este tipo de recursos en sus pasillos.

Son, por tanto, pasillos que favorecen el buen clima del centro.

Aulas: este centro también es uno de los primeros centros TIC que tiene la comunidad de Andalucía y desde entonces encontramos sus aulas equipadas con nuevas tecnologías, tales como PDI, portátiles para los alumnos y por supuesto metodologías basadas en su uso, estamos ante aulas que proporcionan *“inyecciones de moral, de motivación”* (Director. Antonio Machado, 2012).

Siguiendo los criterios descritos por Marques (2008) para calificar las aulas como espacios favorecedores de un buen clima en el centro destacamos que las aulas del CEIP Antonio Machado:

- Evitan paredes desnudas.
- Cambian la decoración de forma habitual.
- Se mantienen limpias.
- Tienen mobiliario sencillo y ligero para facilitar el cambio de distribución.

Las aulas, por tanto, al igual que en el resto de los centros, representan la educación TIC en la que nos encontramos ordenadores y PDI que caracterizan su decoración. Del mismo modo las metodologías innovadoras y distribuciones espaciales alternativas también se unen a este cambio.



Ilustración 151. Aula de primaria. CEIP Antonio Machado

Otras Aulas: el CEIP Antonio Machado está compuesto por dos núcleos de edificaciones situados a ambos lados de la calle San Miguel de los Santos. El núcleo principal lo constituyen los edificios que se levantan sobre un solar de unos 10.000 metros cuadrados que linda con la Avda de los Poetas, patios del I.E.S. Andrés de Vandelvira y otros de particulares que corresponden a viviendas de la calle Reinosos. En este núcleo número 1 actualmente encontramos:

- Un edificio principal de dos plantas.
- Un edificio de oficinas.
- Un gimnasio.
- Dos aulas de nueva construcción, destinadas a párvulos.
- Un leñero.
- Una caseta donde se ubica el aljibe.
- Vivienda del conserje.



Ilustración 152. Gimnasio. CEIP Anonio Machado

Todo este primer núcleo presenta en su parte delantera zonas de cemento y de jardín, así como pistas polideportivas, zonas de tierra y ajardinadas en la parte posterior. Las edificaciones del núcleo 1 uno datan del año 1972 en su totalidad a excepción de las 2 aulas, leñero y otras pequeñas dependencias construidas posteriormente. Frente a este primer bloque de edificaciones se encuentra un segundo constituido por el antiguo parvulario en el que se ubican cuatro aulas y otras dependencias junto con patios de recreo y zonas de tierra. En la actualidad solo se usan 2 clases de la planta de abajo para parvulario, arriba está desocupado. Disponen también de:

- Salón de actos compartido con la provincia (pertenece al Ayuntamiento).
- Sala matinal comedor.



Ilustración 153. Comedor. CEIP Antonio Machado

Siguiendo el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, este CEIP cumple con:

- Un espacio por cada seis unidades.
- Una sala polivalente, en este caso compartida con la comunidad.
- Gimnasio.

Por supuesto dispone de la sala wifi que caracteriza a todo centro TIC. De forma global evaluamos a través de la siguiente tabla y de forma resumida si cada uno de los espacios escolares del centro favorecen o no el clima, la comunicación y la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje del CEIP San Antonio Machado:

	CLIMA	COMUNICACIÓN	INNOVACIÓN
Entrada	X	X	-
Biblioteca	X	X	X
Dirección	X	X	-
Secretaría	X	X	X
Pasillos	X	X	-
Sala de reuniones	-	-	-
Aulas	X	X	X
Otros espacios	X	X	X

Tabla 24. Tabla de indicadores favorecedoras del clima CEIP Antonio Machado

Concluimos en que este CEIP Antonio Machado cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo, agradable en base a las relaciones entre miembros del centro e incluso tiene cabida la innovación que se intenta desarrollar con la dotación de materiales tecnológicos en las aulas. Como en otros centros observamos en las fotografías de la entrada y pasillos que la innovación no se aprecia lo suficiente ya que las imágenes no distan mucho de escuelas tradicionales pasadas. También disponen de una amplia y bien equipada sala de profesores que se usa para las reuniones de profesores.



Ilustración 154. Sala de profesores. CEIP Antonio Machado

Proyecto TIC

“Somos un centro muy lanzado en cuanto a proyectos... si vemos que se oferta algo que merezca la pena, ahí vamos” (Director. Antonio Machado, 2012).

Eso explica por qué en 2003 empezaron a trabajar con el plan de familia cuando era una novedad el aula matinal y el comedor.

También consideran que cuando un centro se implica en este tipo de iniciativas puede ofrecer mejores proyectos y este centro cree que ahora

la oferta está por encima de la cercanía a la hora de elegir un centro escolar para nuestros hijos. Por esta razón, su primer proyecto fue el de aula matinal, para apoyar a esas familias trabajadoras que no tenían con quién dejar a sus hijos en la mañana. También nació de forma paralela el proyecto TIC y DIG. El primero todos lo conocemos y el segundo, referido a la incorporación de equipos en labores administrativas, de secretaría, etc...”entre otras cosas porque en esas fechas era imposible que las dotaciones a los centros de ese material llegaran si no era por aquí” (Director. Antonio Machado, 2012). De esta forma se creó el aula de informática y se fueron incorporando paulatinamente a la alfabetización digital y el hecho de experimentar con nuevas situaciones de aprendizaje con la incorporación de las TIC. En 2005 empezaron con el proyecto de bilingüismo que era otra de las ofertas fuertes.

“Si algo tiene la Consejería en este momento que realmente da ese sello a los centros es el Plan de Familia, por aquello de las necesidades sociales; el tema aula TIC que prácticamente ya se ha generalizado aunque este año veremos a ver en qué queda con el tema de los recortes y el tema de Centro Bilingüe, por lo que si un centro apuesta por el futuro tiene que incorporar bilingüismo, por necesidad, por prestigio, por todo” (Director. Antonio Machado, 2012).

El Proyecto Bilingüe de este centro empezó el primer año con la incorporación del inglés desde los 3 años y en el que también se usaban las TIC para su enseñanza, siguieron hasta primero y segundo de primaria, en tercero incorporaron dos áreas en inglés, conocimiento del medio y educación física, y en quinto curso un segundo idioma, el

francés. Todo ello completado con la experiencia del intercambio que más adelante explicaremos por formar parte de la innovación didáctica del siguiente apartado.

Por otro lado, siguiendo los indicadores propuestos por Area (2009), este centro cumple con los dos tipos de proyectos: proyecto de Aplicación de las TIC a la gestión de centros y proyecto de Integración de las TIC en la práctica docente como podemos ver en las imágenes de la entrada y como nos ha explicado su director.

Recursos TIC

Desde el punto de vista de equipos informáticos cuenta con una opinión de desencanto porque parece ser que la Consejería no se hace cargo de los gastos de sustitución y mantenimiento una vez que pasan los años o la garantía se acaba. Podemos verlo reflejado en este centro en los ordenadores que usan los profesores para su formación TIC, o en el ordenador que usan en administración y que mostramos en el apartado de PAS. Si visualmente lo comparamos con los equipos de otros centros, podemos ver la diferencia de calidad.

Ser Centro TIC no es sinónimo de tener ordenadores en las aulas ya que existen diversos recursos que pueden aportar la dimensión o la implicación de cada centro con las nuevas tecnologías. Entre ellos, a través de las entrevistas realizadas y de la bibliografía consultada para la investigación podemos encontrar en este centro los siguientes recursos TIC:

-Portales Educativos.

-Blogs educativos.

- Web del centro.
- Programas para la comunicación.
- Materiales didácticos online.
- Materiales didácticos virtuales.

En este centro no encontramos libros digitales aunque reconocen que el futuro va por ahí; ellos siguen con el formato papel. Sí que encontramos site web, “*blogs extraordinarios*”, como los califica su director, materiales didácticos online, materiales virtuales y portales educativos con clave de acceso para profesores, así como programas para la comunicación como los chat Comenius.

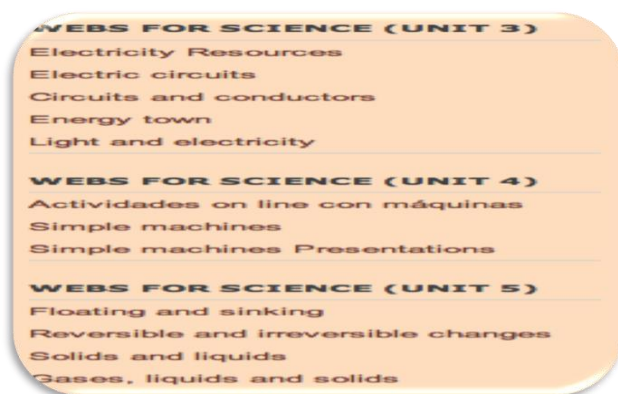


Ilustración 155. Materiales Digitales. CEIP Antonio Machado

8.6.2. PERSONAS

Equipo directivo

“*La gente está muy por la labor de colaborar*” (Director. Antonio Machado, 2012), calificando la implicación de toda la comunidad

educativa: madres, padres, profesores y alumnos como buena. Esta implicación se ve reflejada en fotografías como la que vemos a continuación, donde un abuelo se implica y colabora en una de las clases.



Ilustración 156. Implicación familiar. CEIP Antonio Machado

El equipo directivo, durante la entrevista inicial que mantuvimos para conocer un poco la situación del centro, defendía en todo momento la implicación por parte de todos, dejando clara la gestión colaborativa que existe en el mismo, comunicación abierta y decisión consensuada por parte del equipo directivo para hacer posibles estas actividades. Concretamente cuando hablábamos de TIC nos decía su director:

“La gente está muy metida y muy implicada, ha funcionado muy bien, tenemos un contexto de pueblo, de situación y de zona, con una situación cultural y económica media-alta casi de forma paralela, con lo que jugamos con ese estatus; entonces aunque se está incorporando alumnado fundamentalmente inmigrante de las aldeas de alrededores más que lo que es el pueblo en sí, (a veces con cuestiones familiares o económicas particulares), la familia está muy por labor de eso...de la importancia de la labor

educativa” (Director. Antonio Machado, 2012).

Como apreciación especial de este centro, según el equipo directivo, es el AMPA, constituida por un grupo de personas muy implicadas con el centro... *”Se nota en todo lo que se le propone para que ellos hagan sus aportaciones y arrastren a gente a que se suba a ese tren”* (Equipo directivo. Antonio Machado, 2012).

Otro aspecto bastante curioso en cuanto a la implicación es que tanto profesores como equipo directivo destacan la motivación e implicación que ha generado el proyecto TIC en los padres de los alumnos sobre todo de 5ª y 6º de primaria. Cuando ven a sus hijos usando estas herramientas, ellos tienden a implicarse y alfabetizarse digitalmente.

Equipo Docente

El equipo docente de este centro está formado por 37 maestros y maestras, más 2 maestras de religión, dos monitoras, a lo que añadimos en plantilla dos cocineras, una monitora escolar y el conserje. La siguiente tabla extraída del plan de centro del CEIP Antonio Machado nos muestra esta distribución de recursos humanos del mismo.

PERSONAL DEL CENTRO					
PERSONAL DOCENTE			PERSONAL NO DOCENTE		
Nivel /especialidad	Hombres	Mujeres	Sector	Hombres	Mujeres
Infantil	0	10	Cocinera		1
Ed.Prim. Bilingüe-Inglés	2	4	Ayudante de cocina		1
Ed. Física Prim.-Inglés	1	0	Monitora escolar		1
Inglés-Primaria	1	2	Monitora Ed. Especial		2
Música Primaria	1	0	Conserje	1	
Pedal. Terap. Prim./AI	1	2			
Educación Primaria	7	3			
Religión Primaria	0	2			
Ed. Física Primaria	1	0			
Audición y Lenguaje	1	1			
Asistente de conversación	1	1			

Ilustración 157. Personal del centro. CEIP Antonio Machado

El director define al equipo docente como un grupo colaborador e implicado, aunque con ciertas diferencias en su motivación ante las TIC en función de su edad, como veremos a lo largo de este apartado. La planificación parece no ser cooperativa en todos los aspectos pero sí que reflexionan desde el punto de vista I-A. Ejemplo de esta reflexión es la puesta en marcha de tantos proyectos realizados tras una larga reflexión entre todos los miembros del centro. La comunicación es bastante abierta ya que un proyecto se pone en marcha una vez se comunica a todos los docentes.

Coordinador TIC

El coordinador TIC de este centro es el tutor de cuarto de primaria y su implicación en este campo le ha llevado a conseguir un premio del Ministerio de Educación el curso 2011-2012 por el tipo de blog que trabajó. *“Auténticas maravillas que puedes encontrar en los blogs que nuestro coordinador TIC lleva con 5ª y 6ª”* (Director. Antonio Machado, 2012).

Todas las actividades que desarrolla el coordinador TIC se hacen de

forma transversal y su labor es coordinar todas las iniciativas que hacen posible un centro TIC. Desde 2003 están siguiendo un sistema que creen positivo. Durante su horario de coordinación va pasando por todas las clases desde 3ª hasta 6ª una hora cada semana o cada dos semanas, dependiendo del horario disponible y en compañía del maestro les explica a los niños diferentes programas, uso del ordenador, cualquier asunto informático que el profesor pida o sugiera por alguna razón o que él vea que venga bien para los alumnos. Es una especie de curso para alumnos y profesor juntos, por lo que nadie tiene que formarse fuera del horario escolar y de este modo todo tiene una aplicación práctica segura en contexto.

También ofrece cursos especiales y específicos solo para profesores, como recoge la imagen que presentamos. Otra de sus funciones es la de poder trabajar la capacidad crítica ante el bombardeo de información que llega a través de los medios para que los alumnos aprendan que no todo lo que nos ofrecen es válido; los blogs son un buen ejemplo de ello. Coincidiendo con la idea del coordinador TIC del CEIP San Walabonso, en este centro también se piensa que la enseñanza con TIC y sobre todo los blogs dan la posibilidad de reconocer el trabajo de los niños y de que ellos se sientan importantes. Por tanto, el coordinador TIC en este centro:

- Es experto en aplicación didáctica de las TIC.
- Actúa como dinamizador didáctico.
- Es técnico en TIC.



Ilustración 158. Formación TIC. CEIP Antonio Machado

Personal de Administración (PAS)

Cuando hablamos de PAS no podemos hacerlo separadamente de su lugar de trabajo, las secretarías son definidas como:

“... uno de los lugares que gestiona la vida administrativa del centro”. “Lugar de trabajo y de gestión”, “Lugar donde necesariamente están presentes las NNTT” (Secretaria. Antonio Machado, 2012). También el PAS forma parte clave del funcionamiento de este centro encargándose de la planificación, gestión administrativa y gestión de recursos.

Alumnos

En el curso 2012/2013 hay 603 alumnos de los cuales 7 son niños con necesidades educativas especiales o problemáticas muy diversas que pertenece en su mayoría a familias de nivel socioeconómico y cultural medio que, salvo casos puntuales, proporcionan a sus hijos e hijas todo lo necesario: se preocupan de su aprendizaje y colaboran con el profesorado. El escaso número de alumnado inmigrante procedente de

Marruecos y de otros países centro-europeos se identifican como perfectamente integrados.

Hemos querido presentar una fotografía del aula de integración por tener poca visibilidad en las investigaciones sobre innovación; corresponde a la captura de una de las actividades más importantes que tienen lugar en los centros escolares y espacio en el que las nuevas tecnologías también intentan desarrollar nuevas formas de integración social y educativa consiguiendo buenos resultados en ciertas ocasiones. Recordemos el blog del centro Fernando Feliú del aula de integración, todo un paso en pro de esta disciplina con tanto valor moral.



Ilustración 159. Aula de integración. CEIP Antonio Machado

En cuanto a los puntos positivos de la imagen anterior encontramos los siguientes comentarios:

“Presencia de NNTT”, “Atención individualizada”, “Resolución de problemáticas especiales” (Monitora de Integración. Antonio Machado, 2012).

Estos alumnos, tanto por sus reflexiones como por los métodos que sus profesores emplean en su proceso de enseñanza aprendizaje así como por el apoyo de sus familias son alumnos casi 2.0 porque se caracterizan por ser:

- Constructores (participan, debaten, comparten, crean y reflexionan).
- Generación Red (alumno+PC, portátil+internet): son alumnos que producen con sus pc derivados del proyecto TIC de su centro.
- E-learning 2.0 (coleccionar, reflexionar, conectar y publicar): a través de su blog en el que son vistos, escuchados y leídos por todos.

Familias

Las familias de este centro colaboran en todo momento con el centro incluso el equipo directivo los define como personas *“que están a todo”*. (Director. Antonio Machado, 2012). Es un centro donde la colaboración de los padres y madres, AMPA, y el resto de la comunidad educativa es continuo; incluso los padres y madres se dedican a organizar talleres. Entre sus colaboraciones mostramos una de las fotos de los talleres de coeducación que ellos mismos desarrollan y ponen en marcha en el centro. A través de la siguiente fotografía podemos observar que los padres y madres se implican y preocupan por las cuestiones del centro y de la educación de sus hijos, sin cuestión alguna.



Ilustración 160. Actividad Coeducación. CEIP Antonio Machado

8.6.3.PROCESOS

Modelo didáctico

Para comenzar a hablar de modelos didácticos en este centro podemos mencionar el Proyecto de Bilingüismo que viene complementado, como ya adelantábamos en páginas precedentes, por la iniciativa Comenius de intercambio de profesores. Se han desarrollado estos intercambios durante dos años, *“incorporaciones de idas y venidas de profesorado de Bélgica, Rumanía, Inglaterra...”* (Director. Antonio Machado, 2012). A parte de todo ello el bilingüismo, como su director se refiere al programa, lleva asociado auxiliares de conversación que normalmente manda la Consejería.

“Normalmente tenemos dos, pero este año solo contamos con uno”

“De esta forma el alumnado se familiariza con el acento” (Director. Antonio Machado, 2012).

Por otro lado, también presentan colaboraciones en coeducación con una persona responsable de cada centro para el proyecto que desarrolla la Consejería y que se desarrolla a través del AMPA. Más abajo

mostramos la sala que el AMPA tiene como lugar de encuentro en el centro.



Ilustración 161. Sala AMPA. CEIP Antonio Machado

Otro proyecto es el Proyecto Lectura y Biblioteca que se ha desarrollado durante tres años aunque aún no tienen libros digitalizados: *“aún estamos conviviendo con el formato papel”* (Director. Antonio Machado, 2012). Por otro lado, al mismo tiempo que se experimenta con nuevas situaciones de aprendizaje con la incorporación de las TIC, también en la lectura, como podemos observar en la siguiente imagen, empiezan a desarrollarse nuevos contextos para su fomento como el aire libre o zonas ajardinadas del colegio.



Ilustración 162. Proyecto lector. CEIP Antonio Machado

Según la clasificación presentada en el apartado de indicadores y una vez analizados todos los datos obtenidos del centro, vuelve a repetirse el modelo didáctico Espontaneísta-Activista apostando por relación educación-realidad como expresión máxima de sus actividades. El chat Comenius es un ejemplo de unir conocimiento y realidad, una realidad basada en una convivencia multicultural.

También el hecho de cambiar el entorno de lectura en momentos puntuales dota de más comodidad a la integración de la lectura, tan difícil con alumnos de primaria en muchas ocasiones. Sus clases están totalmente dirigidas a la innovación entre las prácticas profesor y alumno y de estos entre sí, a su cercanía y al trabajo en grupo en el que el profesor es uno más. Ejemplo visual de todo ello es la siguiente fotografía en la que vemos cómo el maestro ya no se sitúa físicamente por encima del alumno, sino que se comporta de forma cercana, algo que ayuda en el aprendizaje de esta nueva tipología de estudiantes, aunque el hecho de sentarse encima de una mesa no constituya en sí mismo una innovación.



Ilustración 163. Aula de primaria. CEIP Antonio Machado

Se propicia esta relación interactiva entre alumnos de distintos cursos a través de actividades de cuenta cuentos, actividad grabada, editada y subida al blog del centro por los propios alumnos. Dicha fotografía representa para su protagonista:

“...el modelo de aula típica del alumnado en la que están presentes algunos de los elementos esenciales que representan la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza”
(Maestra. Antonio Machado, 2012).

Estas palabras son un gran paso en la educación actual porque se está definiendo una fotografía de un aula TIC como modelo de aula típica por lo que podemos concluir que ya no existe la imagen de aula con pizarra y tiza como típicas. El profesorado actual parece empezar a normalizarse con los espacios TIC del centro, por tanto, podría llegar también a normalizar su uso.

Procesos de aprendizaje

En cuanto a los procesos de aprendizaje y siguiendo la clasificación tripartita de Deutsh, (1949); Jonshon y Jonshon, (1974); Slavin, (1983),

citados en (Pintrich y Schunk, 2006), el CEIP Antonio Machado se caracteriza por la puesta en marcha de tareas cooperativas propias de talleres coeducacionales e intergeneracionales que se desarrollan.

En cuanto a la forma de aprendizaje creemos que se acerca a un aprendizaje haciendo como las actividades con el blog, el bilingüismo e incluso el proyecto lector. Por supuesto existe aún aprendizaje más tradicional aunque en menor medida.

Clima del centro

Aunque seguimos manteniendo que el clima es difícil de reflejar tanto en palabras como en fotografías, podemos obtener una visión general del mismo observando el manual de nuestro registro icónico. Al mirar cada una de las fotografías que representan cada uno de los proyectos en los que participa el centro, parecen mostrar el buen clima que existe en el mismo.

“Cuando decidimos meternos en cuestiones de envergadura es porque vamos todos a una y porque realmente hay sustancia en el proyecto; si no, no tiene sentido” (Director. Antonio Machado, 2012).

Las relaciones integradoras vuelven a aparecer en nuestras fotografías y comentarios en este centro fomentando la participación del alumnado y profesores incluso en el intercambio internacional.

Atendiendo a los tipos de clases de Solomon y Kendall (1979), este centro quizás se acerque más a la clase dirigida a la innovación, ya que existe también relación interactiva entre profesor y alumno y de estos entre sí, como podemos observar a través de las fotografías seleccionadas donde

podemos empezar a identificar nuevos estilos de enseñanza y por tanto, nuevos estilos de comunicación.

Comunicación

La comunicación de este centro, también medida desde la implicación como hemos hecho con el resto de los centros, destaca por haber conseguido una mayor flexibilidad con la incorporación de las TIC como nos indican tanto el equipo docente como el equipo directivo. Desde este punto de vista, la comunicación entre los miembros del centro ha cambiado a través de la integración de las nuevas tecnologías y ha ganado, al igual que en la mayoría de los centros analizados, en mejora, según su director, y rapidez en los casos de las personas que disponen de Internet en casa.

-Comunicación centro-comunidadeEducativa: el centro aún no ha dejado la comunicación en papel, como nos especifican en la entrevista de introducción que mantuvimos con el director, como acercamiento a la realidad del centro, destacando que al menos en su contexto cercano aún hay un sector de la población acostumbrado al papel. Sin embargo, intentan combinar dos medios:

-El tradicional para difundir notas o comunicados.

- La web site definida por el equipo directivo como una web que intentan tener actualizada en todo momento. Aquí se filtran los aspectos más significativos así como una plataforma educativa para profesores: fase de desarrollo del PASEN.

Algunos de los medios de comunicación de los que el centro dispone para comunicarse con la comunidad educativa son:

- Tablón de anuncios.
- Claustro.
- Medios de Comunicación (Web, blogs).



Ilustración 164. Web del centro. CEIP Antonio Machado

Comunicación familia-centro: la comunicación de las familias con el centro se realiza combinando nuevamente la comunicación tradicional y la virtual. Disponen de diferentes blogs en los que todos pueden participar desarrollando una comunicación que traspasa las paredes del centro. Siguiendo a Pintrich y Strunk (2006), para determinar el nivel de comunicación de las familias desde el punto de vista de la implicación, podemos decir que los padres y madres del CEIP Antonio Machado se caracterizan por:

- Implicación económica.
- Presencia: proporcionando apoyo a sus hijos.
- Responsabilidad: ayudando a organizar la vida escolar de sus hijos.
- Accesibilidad: estando presentes y disponibles para sus hijos.

Motivación

La motivación en este centro viene de la mano de la actitud que según el equipo directivo del centro se ha incrementado con la presentación de los contenidos a través de las TIC lo que hace, según su director, que intenten aprovechar el atractivo de las tecnologías como estrategia para intentar llevar al alumno a hacia el aprendizaje. Siguiendo la definición de motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad que la instiga y la mantiene, podemos decir que las TIC han tenido un papel fundamental en la obtención o incremento de la misma siendo consideradas en este centro como una inyección de moral, expresión ya utilizada en estas páginas, para motivar a los alumnos, apoyando la idea de motivación como un proceso más que como un producto. Siguiendo los indicadores de estos autores podemos destacar en este centro:

- Persistencia de los docentes, visible en la implicación en múltiples proyectos educativos y persistencia de los chicos, que se observa en la implicación de las propias familias que ayudan a que sus hijos colaboren y participen de forma motivada en cada una de las actividades que el centro propone.
- Esfuerzo: queda patente en la actitud de profesores y alumnos de continuar con determinados proyectos y de aprender juntos como es el caso de actividades TIC que el coordinador imparte a profesores y alumnos.
- Logro: podemos observarlo en cada una de las fotografías de nuevos estilos de aprendizaje, como el de leer al aire libre donde alumnos y profesores logran aprender fuera del aula.

-Participación: en este centro todos colaboran en todas la actividades y por ello podemos hablar de una comunidad educativa motivada sin la que muchos de los actuales proyectos ya habrían desaparecido hace tiempo.

Actitud ante las TIC

Desde la dirección se deja claro que la actitud del equipo docente ante las TIC ha supuesto un gran avance en el desarrollo de todos sus proyectos pero que depende de la configuración de cada centro, ya que en este centro específicamente los niveles de edad determinan el nivel de implicación y de actitud ante las TIC: mayor en docentes más jóvenes y menor en los más veteranos. También visualmente podemos leer este dato, ya que, si observamos con precisión en este centro y quizás también en otros, la mayoría de las fotografías de enseñanza aprendizaje con TIC son protagonizadas por profesores jóvenes. Es un centro con plantilla de profesores muy jóvenes *“que están muy alfabetizados, muy familiarizados con las TIC como herramienta y metodología educativa”* (Director. Antonio Machado, 2012).

Es visible la diferencia entre maestros cercanos a la edad de jubilación, que están en una fase de acomodación en el uso de las TIC, y maestros noveles, que son nativos digitales. En el registro icónico que aportamos junto a esta investigación escrita el lector puede observar cómo en las aulas se manifiesta también esta combinación a través de la convivencia de viejas y nuevas herramientas educativas. Las capturas de los diferentes blogs que algunos maestros elaboran a lo largo de cada curso podrían servirnos como justificación gráfica del asunto. Terminamos este apartado con uno de los comentarios que podemos extrapolar de nuestro registro icónico de la educación actual en Andalucía:

“Si suprimiéramos los equipos y todo lo que hemos visto en los últimos años, el proceso de enseñanza-aprendizaje sería otra cosa completamente diferente” (Director. Antonio Machado, 2012).

Este centro ante las TIC se manifiesta a través de la integración de las mismas en sus clases más como recurso que como metodología.



Ilustración 165. Blog. CEIP Antonio Machado

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

“Mil rutas se apartan del fin elegido, pero hay una que llega a él”

Michel E. De Montaigne

9.1. Conclusiones

Han sido dos años de gran esfuerzo y dedicación pero me siento satisfecha por poder presentar unas conclusiones gráficas a través de un registro icónico que pueda servir a nuestra comunidad para ver reflejada su educación actual de forma visual, para que a simple vista y de forma gráfica puedan identificarse aciertos y mejoras que en la mayoría de las investigaciones no pasan de palabras escritas. El registro icónico que acompaña a esta tesis constituye las grandes conclusiones visuales de este trabajo, en el que se observa cómo aún conviven tradición e innovación en el mismo espacio, cómo lo tradicional aún poco a poco va convirtiéndose en un recurso dejando espacio a metodologías basadas en el uso de las TIC, más conseguida en unos centros que en otros pero con la concienciación de todos de que es este el futuro actual de la labor educativa en los colegios. Estas imágenes van alejándose cada vez más de los miedos de separarse de la tradición y adentrarse en este nuevo reto, desmontando mitos y luchando por una comprensión plena de los medios.

La experiencia con cada centro y con cada participante en este proceso ha puesto de manifiesto algo que ya se venía anunciando desde el principio de esta investigación: *“la verdadera esencia de la educación y las TIC es crear un proyecto común”* (Director. San Walabonso, 2012); es decir, que mediante la implicación y participación en equipo trabajen por el valor de una nueva educación.

Escuchar a personas que verdaderamente creen en el trabajo que están desarrollando decir firmemente que *“la educación va más allá de las aulas”*, *“la educación tiene que acercarse a la realidad del niño”* y *“hay que aprender jugando”*, son una señal de los enormes avances que

personas como estas y proyectos como estos están haciendo en esta nueva sociedad de la información. Las grandes teorías educativas de los grandes líderes pedagógicos de siempre, como Freire o Freinet, siguen vivas en defensa de ideales como aquel que expresa que el proceso educativo debe desarrollarse a través de la realidad que rodea al individuo. Y eso es precisamente lo que hacen estos centros integrando las TIC en él, integrando la realidad del niño en el aula y demuestra de este modo el gran esfuerzo que la enseñanza pública andaluza hace a este respecto.

Del total de las 400 imágenes realizadas y seleccionadas del propio repertorio visual de los centros se han elegido 120, veinte por centro, seleccionadas conjuntamente y comentadas por sus protagonistas con las cuales hemos intentado dar visibilidad a la realidad de la educación actual de Andalucía después de 10 años de centros TIC a través de la organización de las mismas en nuestro registro icónico.

Las fotografías han sido las principales fuentes de recogida de datos junto a sus comentarios y nos han dado la posibilidad de crear un inventario icónico en el que organizamos toda la información fotográfica desde un punto de vista temático o de contenido y en el que adoptamos la metodología fotográfica de Pozo (2010) por ser referente en nuestro país en investigaciones de fotografías histórico-educativas.

Al intentar construir un registro icónico de la educación actual de Andalucía a través de la investigación de seis centros reconocidos y pioneros en esta comunidad en la integración de las TIC en educación es pertinente ofrecer dos tipos de conclusiones: visuales y textuales.

Como ***conclusiones de las evidencias visuales***, desde el punto de vista del propio contenido, la mayoría de las fotografías pertenecen a la dimensión *procesos*: imágenes de la vida en el centro (fig. 23), es decir, imágenes que representan actividades lectivas u otras experiencias dentro del centro, en horario escolar, todos ellos públicos y de educación infantil y primaria. Del mismo modo, encontramos dentro de esta tipología de imágenes aquellas que subrayan el tipo de metodología que sigue la institución escolar (fig. 87). Otro tipo de fotografías son las que muestran actividades puntuales o informales como las de coeducación (fig. 2), fotografías minoritarias precisamente por constituir actividades transversales que no tienen lugar dentro del horario lectivo diario del centro sino en días señalados. Las nuevas metodologías de trabajo van entrando en las aulas andaluzas a la vez que las netamente tradicionales van perdiendo su protagonismo (fig. 89) y (fig.9), imágenes que nos muestran cómo los entornos de aprendizaje comienzan a cambiar en busca de la accesibilidad del estudiante y de su aprendizaje.

Por supuesto no faltan las imágenes que representan las *infraestructuras* de los centros actuales, como por ejemplo fotografías de las instalaciones directivas (fig.66), que nos muestran el fin de la rigidez en estas dependencias, así como en la relación entre el centro (equipo directivo y profesorado) y las familias. También espacios como los pasillos (fig.75) contribuyen a la comunicación e integración de los alumnos en el centro. Las bibliotecas (fig.25) se presentan como espacios de trabajo colaborativo en muchas ocasiones y ofrecen nuevos materiales para el fomento de la lectura como la maleta viajera (fig.59). Las aulas de integración (fig.52) también se sitúan en un buen puesto en nuestra investigación y podemos visualizar qué es integración con las TIC. Las actividades con apoyos externos (fig.26) constituyen visitas de entes

locales para colaborar con el centro en alguna actividad puntual. Sala de profesores (fig.71), entradas de centros (fig.80) que conservan un patrón bastante común de cooperación las primeras e información las segundas. Las nuevas dependencias informáticas (fig.129), en las cuales se ubica el servidor que proporciona Internet a todo el centro, son también una novedad en la educación actual. Las nuevas formas de comunicación (fig.131) también quedan patentes en este estudio.

De la dimensión *contexto e infraestructura* presentamos fotografías de los recursos disponibles en el aula (fig.44), así como imágenes de recursos educativos utilizados en la educación actual en Andalucía (fig. 20), que nos muestran como las TIC van convirtiéndose en la pieza clave de la educación en los centros, incluso en educación infantil. Sin embargo, también existe un grupo de imágenes que podría pertenecer al mismo apartado de recursos en las que podemos observar la clara convivencia entre las nuevas y viejas tecnologías (fig. 44 y 67) o solo viejas tecnologías en algunos casos. Las actividades alternativas en las que se intenta acercar la educación a la realidad también predominan en las aulas visitadas (fig. 133).

La dimensión *personas* viene representada por imágenes relacionadas con la implicación que queda patente en aquellos centros que cuentan con la colaboración de las familias (fig. 115) y ausente en los centros que no disponen de la misma como en CEIP Jerónimo Luis de Cabrera de Córdoba.

Las fotografías de estos centros constituyen por ellas mismas un archivo visual de gran valor por diversas razones. En primer lugar, porque las fotos no son profesionales sino fotos de principiantes, que siguiendo a Pozo (2010, p. 180) “...captan momentos significativos de la actividad

escolar”. En segundo lugar, porque estas imágenes se elaboran con el propósito de que informen y dejen entrever datos, que a veces no se tienen en cuenta; aumentan la información transmitida. También nos muestran identidades educativas.

En cuanto a las **conclusiones textuales** y centrándonos en cada una de las dimensiones establecidas en este trabajo, observamos que:

- *Dimensión contexto/infraestructura*: Es el momento de entender que el espacio de aprendizaje no solo es el aula; tenemos muchos otros espacios que pueden dotar nuestra labor de más realismo a la hora de aprender como puede ser el barrio en el que se sitúa la escuela y en el que viven la mayoría de los alumnos de un determinado centro educativo.

- *Dimensión procesos*: Crear una educación en la que los alumnos sean los protagonistas y en la que se les escuche y ellos también puedan decidir sus temas de interés es el mejor camino para un aprendizaje más eficaz y real. También concluimos afirmando que unir educación y realidad es algo que los grandes teóricos como Freire ya nos iban advirtiéndolo y es la única forma de dar sentido al trabajo del alumno.

No es necesario cambiar todo el proceso educativo para adaptarnos a las nuevas demandas pedagógicas pero sí es necesario pasar a una nueva metodología basada en las TIC y no usarlas únicamente como recursos.

- *Dimensión personas*: La figura del equipo directivo como mediador, como parte integrante de la comunidad educativa en general es muestra de buen clima, de implicación y, por tanto, de logro de proyectos.

Estamos ante una realidad educativa marcada por la permanencia de las TIC en los centros escolares de infantil y primaria y para que se siga desarrollando esta nueva forma de aprender y enseñar con NN.TT. sus protagonistas deben estar de acuerdo y dispuestos a crear este nuevo espacio de enseñanza-aprendizaje, deben creer en este nuevo modelo educativo tecnológico.

La implicación de las familias sigue siendo primordial aunque escasa en algunos casos. Para dar forma a una nueva idea tenemos que creer en ella, la comunidad educativa tiene que creer en ella.

Por otro lado, a nivel general podemos concluir diciendo que se consiguieron los **objetivos específicos** previstos en esta investigación:

1. Indagar sobre la realidad educativa andaluza a través de una metodología descriptiva e interpretativa de fuerte componente visual en sus registros y evidencias.

Consideramos conseguido este objetivo dado que la novedad residía en describir la realidad educativa mediante fotografías. Hemos obtenido un total de 400 fotografías, entre las que hemos seleccionado 120, que han sido interpretadas por sus propios protagonistas. La representatividad de la realidad educativa andaluza viene asegurada por el carácter de los centros. Todos ellos son centros referentes de buenas prácticas docentes y TIC en la comunidad de Andalucía, partícipes en diferentes investigaciones y modelos de innovación educativa por haber sido capaces, en muchos casos, de integrar las TIC como método didáctico en su labor docente.

2. Realizar un retrato-itinerario visual de la educación andaluza a fecha de hoy, resaltando especialmente los aspectos humanos, de procesos e

infraestructuras ligados al cambio propiciado por la integración de las TIC en la educación.

Para conseguir este objetivo hemos presentamos resultados en forma de evidencias textuales y gráficas mediante un registro icónico para ver si han cambiado y cómo han cambiado la infraestructura, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las personas de cada centro. Una vez más, también en nuestra investigación, usamos las TIC como pretexto o herramienta para hacer una descripción, interpretación y reflexión de la realidad educativa andaluza actual.

3. Elaborar un registro icónico interpretado por los propios protagonistas de las mismas que sirva de retrato actual y tenga valor de testimonio histórico de una época en el futuro.

El inventario icónico que hemos obtenido como resultado final de la educación actual en Andalucía nos da la oportunidad de interpretar el contenido de cada una de sus fotografías en un material que puede servir de instrumento visual de evaluación de nuestra realidad educativa.

Podemos decir que Andalucía goza de centros como los investigados que comienzan a apostar por una educación diferente y que seguramente quedará patente en el futuro. La educación tradicional empieza a transformarse en nuestra actual sociedad en la que los nativos digitales demandan nuevas formas de aprender porque tienen nuevas formas de vivir. Fueron muy sorprendentes algunas de las opiniones de quienes con mucho interés comentaban las fotos que hicimos en cada centro investigado que nos hicieron pensar que la educación del futuro ya está aquí, se está abriendo paso y solo debemos esperar a que se asiente, se adapte y fluya.

9.2. Conclusiones comparadas de centros

Quizás la evaluación del proceso y el mismo inventario icónico en sí mismo nos permita apreciar diferentes puntos de vista con una visión superior a la que puede aportarnos la revisión bibliográfica o las entrevistas porque como suele decirse, *una imagen vale más que mil palabras* y porque a veces la realidad en la que nos encontramos, en este caso educativa, necesita ser vista y observada para entender determinados elementos que pasan desapercibidos a través de una lectura textual. El valor de este trabajo radica por tanto en dar un conocimiento visual, diferenciándose de tantos otros que han intentado estudiar temáticas similares desde una metodología más tradicional o textual. Para comprobarlo y poder ofrecer una visión global y clara de la evaluación final de la presente investigación hemos realizado una tabla de análisis conjunto en la que analizamos las categorías claves en las que organizamos la recogida de datos y análisis de la información visual que presentamos en el registro icónico que acompaña al trabajo escrito.

	CEIP San Walabonso
Centro escolar	-Centro TIC pionero en la provincia de Huelva. - Se considera desde la Administración Centro de Buenas prácticas. - Mezcla entre modelo convencional e innovador.
Infraestructura	Cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo y agradable.
Proyecto TIC	Proyecto de aplicación de las TIC a la gestión de centros y el Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.
Recursos TIC	- Cuentan con diversos recursos TIC: Libros virtuales, Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.
Equipo Directivo	Destaca por su comunicación <i>abierta, decisión consensuada y gestión colaborativa</i> .
Equipo Docente	-Planificación Cooperativa y procesos reflexivos (I-A). <i>"Todos tienen voz y voto"</i> .
Coordinación TIC	-Experto TIC. -Dinamiza para dar sentido al trabajo del alumno: usa la lectura grabada para crear buenos lectores sociales. - Técnico TIC.
PAS	-Es parte activa del centro, forma parte de él y de sus decisiones. -Gestión administrativa y de recursos.
Alumnos	-Alumnos 2.0.
Familias	-Implicadas: nivel económico, presencia, responsabilidad, compromiso y accesibilidad.
Modelo Didáctico	Modelo didáctico espontaneísta-activista es el modelo que sigue este centro educativo.
Procesos de Aprendizaje	-Las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser cooperativas. -Aprendizaje haciendo.
Clima	-Relación integradora. - Clase dirigida a la innovación.
Comunicación	- <i>Comunicación Centro-Comunidad Educativa</i> : Tablón de anuncios, Claustros, Herramientas 2.0 (blog) y Web del centro. - <i>Comunicación Familia-Centro</i> : Sostén económico, Presencia, Responsabilidad, Compromiso y Accesibilidad.
Motivación Académica	Basada en: Elección de tareas, Esfuerzo, Persistencia, Logro, Participación y asistencia de profesores y alumnos.
Actitud TIC	Integración Pedagógica de las TIC.

Tabla 25. Conclusiones. CEIP San Walabonso

	CEIP Fernando Feliú
Centro escolar	- Se considera desde la Administración Centro de Buenas prácticas. - Se caracteriza por conservar las TIC del siglo pasado en sus pasillos. - Mezcla de modelo convencional con TIC.
Infraestructura	Cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo y agradable.
Proyecto TIC	Proyecto de aplicación de las TIC a la gestión de centros y el Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.
Recursos TIC	- Cuentan con diversos recursos TIC: Libros virtuales, Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.
Equipo Directivo	Destaca por su comunicación <i>abierta, gestión colaborativa en diversas situaciones. No hay decisión consensuada en cuanto a la planificación de clases.</i>
Equipo Docente	-No hay planificación cooperativa.: cada profesor elige cómo impartir su clase.
Coordinación TIC	-Experto TIC. -Dinamiza para dar sentido al trabajo del alumno: usa la lectura grabada para crear buenos lectores sociales. - Técnico TIC.
PAS	-Las TIC le facilitan el trabajo administrativo. -Gestión administrativa y de recursos.
Alumnos	-Alumnos tradicionales. -Alumnos 1.0. - Alumnos netgens.
Familias	-Implicadas: nivel económico, presencia, responsabilidad, compromiso y accesibilidad.
Modelo Didáctico	Modelo didáctico-tecnológico.
Procesos de Aprendizaje	-Las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser cooperativas e individualistas en algunas ocasiones. -Aprendizaje reflexivo.
Clima	-Relación integradora. - Clase relación estructurada.
Comunicación	- <i>Comunicación Centro-Comunidad Educativa:</i> Tablón de anuncios, Claustros, Herramientas 2.0 (blog) y Web del centro. - <i>Comunicación Familia-Centro:</i> Sostén económico, Presencia, Responsabilidad, Compromiso y Accesibilidad.
Motivación Académica	Basada en: Elección de tareas, Esfuerzo, Persistencia, Logro, Participación y asistencia de profesores y alumnos.
Actitud TIC	TIC como recurso.

Tabla 26. Conclusiones. CEIP Fernando Feliú

	CEIP Abencerrajes
Centro escolar	- Centro progresista cooperativo. - Su seña de identidad es la educación Freinet. - Se considera desde la administración centros de buenas prácticas.
Infraestructura	Cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo y agradable.
Proyecto TIC	Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.
Recursos TIC	- Cuentan con diversos recursos TIC: Libros virtuales, Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.
Equipo Directivo	Destaca por su comunicación <i>abierta, decisión consensuada y gestión colaborativa</i> .
Equipo Docente	-Planificación cooperativa y procesos reflexivos (I-A) en la creación de recursos digitales.
Coordinación TIC	-Experto TIC. -Dinamiza para dar sentido al trabajo del alumno: usa la lectura grabada para crear buenos lectores sociales. - Técnico TIC.
PAS	-Gestión administrativa y de recursos.
Alumnos	-Alumnos 2.0.
Familias	-Implicadas: nivel económico, presencia, responsabilidad, compromiso y accesibilidad.
Modelo Didáctico	Modelo didáctico alternativo o integrador.
Procesos de Aprendizaje	-Las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser cooperativas. -Aprendizaje haciendo desde situaciones reales.
Clima	-Relación integradora. - Clase dirigida a la innovación.
Comunicación	-<i>Comunicación Centro-Comunidad Educativa</i>: Tablón de anuncios, Claustros, Herramientas 2.0 (blog) y Web del centro. -<i>Comunicación Familia-Centro</i>: Sostén económico, Presencia, Responsabilidad, Compromiso y Accesibilidad.
Motivación Académica	Basada en: Elección de tareas, Esfuerzo, Persistencia, Logro, Participación y asistencia de profesores y alumnos.
Actitud TIC	Integración pedagógica de las TIC.

Tabla 27. Conclusiones. CEIP Abencerrajes

Tabla 28 Conclusiones. CEIP Tartessos

	CEIP Tartessos
Centro escolar	-Se considera desde la administración centros de buenas prácticas. -Se caracteriza por ser un centro lanzado en nuevas iniciativas. - Mezcla de modelo tradicional con TIC.
Infraestructura	Cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo y agradable.
Proyecto TIC	Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente y Proyecto de aplicación TIC en la gestión del centro.
Recursos TIC	- Cuentan con diversos recursos TIC: Libros virtuales, Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.
Equipo Directivo	Destaca por su comunicación abierta, decisión consensuada y gestión colaborativa. Se autodefine como un centro muy lanzado.
Equipo Docente	-Planificación cooperativa y procesos reflexivos (I-A) para la puesta en marcha de múltiples proyectos.
Coordinación TIC	-Experto TIC. -Dinamiza para dar sentido al trabajo del alumno: usa la lectura grabada para crear buenos lectores sociales. - Técnico TIC.
PAS	-Gestión administrativa y de recursos.
Alumnos	-Transición entre Alumnos 1.0 y Alumnos 2.0.
Familias	-Falta de implicación por parte de las familias.
Modelo Didáctico	Modelo didáctico-tecnológico.
Procesos de Aprendizaje	-Las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser cooperativas. -Aprendizaje haciendo desde situaciones reales.
Clima	-Relación integradora. - Clase dirigida a la innovación.
Comunicación	-Comunicación Centro-Comunidad Educativa: Tablón de anuncios, Claustros, Herramientas 2.0 (blog) y Web del centro. -Comunicación Familia-Centro: Sostén económico, Presencia, Responsabilidad, Compromiso y Accesibilidad (no el 100% de las familias).
Motivación Académica	Basada en: Persistencia y Logro.
Actitud TIC	Integración pedagógica de las TIC.

	CEIP Jerónimo Luis de Cabrera
Centro escolar	-Centro de compensatoria. -Su seña de identidad es integración. - Se considera desde la Administración Centro de Buenas prácticas. - Las Tic =Motivación.
Infraestructura	Cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo y agradable aunque no aportan mucha innovación.
Proyecto TIC	Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.
Recursos TIC	- Cuentan con diversos recursos TIC: Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.
Equipo Directivo	Destaca por su comunicación <i>abierta, decisión consensuada y gestión colaborativa</i> .
Equipo Docente	-Planificación Cooperativa y procesos reflexivos (I-A). <i>"Todos tienen voz y voto"</i> .
Coordinación TIC	-Experto TIC: encargado del blog del centro. -Dinamiza promoviendo la realización de actividades con TIC. - Técnico TIC: reparación de equipos.
PAS	-Se considera "elemento básico del centro". -Gestión administrativa y de recursos.
Alumnos	-Alumnos 1.0 y 2.0.
Familias	-No implicadas.
Modelo Didáctico	Modelo didáctico alternativo y de investigación.
Procesos de Aprendizaje	-Las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser cooperativas. -Aprendizaje haciendo.
Clima	-Relación integradora. - Clase de relación estructurada.
Comunicación	- <i>Comunicación Centro-Comunidad Educativa</i> : Tablón de anuncios, Claustros, Herramientas 2.0 (blog) y Web del centro. - <i>Comunicación Familia-Centro</i> : ninguna.
Motivación Académica	Basada en: Elección de tareas, Esfuerzo, Persistencia, Logro. Más en los profesores que en los alumnos.
Actitud TIC	Integración Pedagógica de las TIC.

Tabla 29. Conclusiones. CEIP Jerónimo Luis de Cabrera

Conclusiones

Silvia Lavandera Ponce

	CEIP Antonio Machado
Centro escolar	- Se considera desde la Administración Centro de Buenas prácticas. - Pionero en iniciativas internacionales.
Infraestructura	Cuenta con instalaciones que ayudan a desarrollar un aprendizaje más comunicativo y agradable.
Proyecto TIC	Proyecto de aplicación de las TIC a la gestión de centros y el Proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.
Recursos TIC	- Cuentan con diversos recursos TIC: Portales Educativos, Blogs educativos, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.
Equipo Directivo	Destaca por su comunicación <i>abierta, decisión consensuada y gestión colaborativa</i> .
Equipo Docente	-Planificación no muy cooperativa.(El nivel de implicación depende de la edad de los profesores). -Procesos reflexivos (I-A).
Coordinación TIC	-Experto TIC. -Dinamiza para dar sentido al trabajo del alumno: usa la lectura grabada para crear buenos lectores sociales. - Técnico TIC.
PAS	-“ <i>Gestiona la vida administrativa del centro</i> ”. -Gestión administrativa y de recursos.
Alumnos	-Alumnos 2.0.
Familias	-Implicadas: nivel económico, presencia, responsabilidad, compromiso y accesibilidad. “ <i>Están a todo</i> ”.
Modelo Didáctico	Modelo didáctico espontaneísta-activista.
Procesos de Aprendizaje	-Las tareas de aprendizaje de este centro se caracterizan por ser cooperativas. -Aprendizaje haciendo.
Clima	-Relación de integración. - Clase dirigida a la innovación.
Comunicación	- <i>Comunicación Centro-Comunidad Educativa</i> : Tablón de anuncios, Claustros, Herramientas 2.0 (blog) y Web del centro. - <i>Comunicación Familia-Centro</i> : Sostén económico, Presencia, Responsabilidad y Accesibilidad.
Motivación Académica	Basada en: Persistencia, Esfuerzo, Logro y Participación de profesores y alumnos.
Actitud TIC	Integración Pedagógica de las TIC.

Tabla 30 Conclusiones. CEIP Antonio Machado

Silvia Lavandera Ponce	CEIP San Walabonso	Conclusiones CEIP Fernando Feliú	CEIP Abencerrajes
Centro escolar	Centro TIC pionero e innovador.	Centro de Buenas prácticas	Centro Freinet. Progresista Cooperativo
Infraestructura	Instalaciones propicias para un aprendizaje más comunicativo.	Instalaciones propicias para un aprendizaje más comunicativo.	Instalaciones propicias para un aprendizaje más comunicativo.
Proyecto TIC	Integración TIC en la práctica docente.	Integración TIC en la práctica docente (dependiendo del profesor).	Integración TIC en la práctica docente.
Recursos TIC	Libros virtuales, Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.	Libros virtuales, Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.	Libros virtuales, Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.(Creación propia).
Equipo Directivo	Abierto y colaborativo.	<i>No hay decisión consensuada en cuanto a la planificación de clases.</i>	Abierto y colaborativo.
Equipo Docente	Cooperativo.	No hay planificación cooperativa	Planificación cooperativa y procesos reflexivos
Coordinación TIC	Experto y dinamizador.	Experto y dinamizador.	Experto y dinamizador.
PAS	<i>Gestión administrativa y de recursos.</i>	<i>Gestión administrativa y de recursos.</i>	<i>Gestión administrativa y de recursos.</i>
Alumnos	Alumnos 2.0.	Alumnos tradicionales, Alumnos 1.0 y Alumnos netgens.	Alumnos 2.0.
Familias	Implicadas: nivel económico, presencia, responsabilidad, compromiso y accesibilidad.	Implicadas: nivel económico, presencia, responsabilidad, compromiso y accesibilidad.	Implicadas: nivel económico, presencia, responsabilidad, compromiso y accesibilidad.
Modelo Didáctico	Modelo didáctico espontaneísta-activista es el modelo que sigue este centro educativo.	Modelo didáctico-tecnológico.	Modelo didáctico alternativo o integrador.
Procesos de Aprendizaje	Aprendizaje haciendo.	Aprendizaje reflexivo.	Aprendizaje haciendo desde situaciones reales.
Clima	Relación integradora e innovación.	Relación estructurada.	Clase dirigida a la innovación.
Comunicación	<i>Virtual y presencial.</i>	<i>Virtual y presencial.</i>	<i>Virtual y presencial.</i>
Motivación Académica	Basada en la participación.	Basada en la participación.	Basada en la participación.
Actitud TIC	Integración pedagógica.	TIC como recursos.	Integración pedagógica.

Tabla 31. Tabla Resumen de centros.

Conclusiones

Silvia Lavandera Ponce

	CEIP Tartessos	CEIP Jerónimo Luis de Cabrerías	CEIP Antonio Machado
Centro escolar	Centro de Buenas prácticas	Centro de Compensatoria.	Centro de Buenas prácticas.
Infraestructura	Instalaciones propicias para un aprendizaje más comunicativo.	Instalaciones propicias para un aprendizaje más comunicativo.	Instalaciones propicias para un aprendizaje más comunicativo.
Proyecto TIC	Integración TIC en la práctica docente.	Integración TIC en la práctica docente.	Integración TIC en la práctica docente.
Recursos TIC	Libros virtuales, Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.	Portales Educativos, Blogs educativos, UD Interactivas, Web del centro, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.	Portales Educativos, Blogs educativos, Web del centro, Programas para la comunicación: chat, videoconferencia, Materiales didácticos online, Materiales didácticos virtuales.
Equipo Directivo	Abierto y colaborativo.	Abierto y colaborativo.	Abierto y colaborativo.
Equipo Docente	Planificación cooperativa y procesos reflexivos.	Planificación Cooperativa y procesos reflexivos (I-A).	Planificación no muy cooperativa y procesos reflexivos.
Coordinación TIC	Experto y dinamizador.	Experto y dinamizador.	Experto y dinamizador.
PAS	<i>Gestión administrativa y de recursos.</i>	<i>Gestión administrativa y de recursos.</i>	<i>Gestión administrativa y de recursos.</i>
Alumnos	Transición entre Alumnos 1.0 y Alumnos 2.0.	Alumnos 1.0 y 2.0.	Alumnos 2.0.
Familias	Falta de implicación por parte de las familias.	No implicadas.	Implicadas: nivel económico, presencia, responsabilidad, compromiso y accesibilidad.
Modelo Didáctico	Modelo didáctico-tecnológico.	Modelo didáctico alternativo y de investigación.	Modelo didáctico espontaneísta-activista.
Procesos de Aprendizaje	Aprendizaje haciendo en situaciones reales.	Aprendizaje haciendo.	Aprendizaje haciendo.
Clima	Relación integradora e innovación.	Clase de relación estructurada.	Clase dirigida a la innovación.
Comunicación	<i>Virtual y presencial (No todas las familias).</i>	<i>Virtual.(No hay participación presencial).</i>	<i>Virtual y presencial.</i>
Motivación Académica	Basada en: Persistencia y Logro.	Basada en la participación de los profesores.	Basada en la participación.
Actitud TIC	Integración pedagógica.	Integración pedagógica.	Integración pedagógica.

9.3. Dificultades y limitaciones

Para realizar este trabajo de investigación y cumplir con todos los objetivos planteados en un principio hemos tenido que superar algunas dificultades en el camino, todas ellas recompensadas por la implicación de tantas personas que encontramos ilusionadas por la temática y dispuestas a ayudar en el proceso. Por un lado, desplazarnos al lugar de estudio no ha sido muy fácil pues el eje central de la realidad social analizada, pese a ser mi contexto de referencia y de origen, no corresponde a mi lugar de residencia habitual, por lo que el gasto económico y los continuos desplazamientos han sido las dos primeras dificultades que hemos encontrado. Por otro lado, tras decidir qué centros serían los investigados tuvimos que ponernos en contacto con ellos a través de correos explicando los objetivos de nuestra investigación y la necesidad de colaboración activa en el proyecto de tesis. Confeccionamos varios modelos de cartas e hicimos varias llamadas telefónicas para poder conseguir el permiso correspondiente para visitar los centros y fotografiar en ellos. Todo ello se demoró bastante en el tiempo, sobre todo por la carga de trabajo de los maestros en periodos de evaluaciones.

Pese a todo la parte positiva de la experiencia sin duda supera con creces toda dificultad. Esta investigación y sobre todo este itinerario visual de la educación actual en Andalucía ha sido durante los últimos dos años un compañero de viaje al que hemos querido comprender desde todos los puntos de vista posibles, formando parte de su realidad y adentrándonos en cada experiencia de centro. La narración de todo lo vivido, redactado en forma de comentarios, informaciones o recopilación de datos y sobre todo la confección de fotos para crear conclusiones gráficas por primera

vez en nuestra experiencia de investigación y ver finalizado el registro icónico significa comprender la realidad educativa andaluza. En resumen, ha sido una gran experiencia y una gran suerte poder investigar la educación actual de mi comunidad desde un punto de vista icónico y visual.

Algunas cuestiones a mejorar en cuanto al trabajo de campo son:

-Las fotos podrían ser mejores, más profesionales desde el punto de vista técnico y más representativas de la realidad.

-Podríamos haber entrevistado a más protagonistas: profesores, alumnos, padres. Las fotos son testimonios, pero las personas son testigos de participantes de la realidad.

-El sistema categorial no está del todo ajustado al objeto de análisis sino a la realidad y a las posibilidades reales que hemos tenido para organizar la información que queríamos obtener de cada fotografía y de sus comentarios.

9.4. Líneas de investigación futuras

Una vez finalizada nuestra investigación y analizado todo el proceso que hemos seguido podemos proponer algunas investigaciones que en un futuro podrían llevarse a cabo. En primer lugar, ya que hemos centrado este trabajo en la unión de dos temas relevantes en nuestra sociedad, como son las TIC y la educación podríamos ampliar la investigación al análisis de otros centros representativos en otras comunidades para poder ir generalizando a nivel nacional o incluso a otros niveles educativos como secundaria. Para ello podríamos mejorar el sistema categorial de análisis de las fotografías educativas y proponer otro

modelo de análisis. Otra posible investigación como continuación a nuestro trabajo podría ser la interpretación de la realidad educativa actual solo desde el punto de vista de los alumnos. Otra opción sería la de diseñar y evaluar planes de integración de TIC en educación analizando webs, blogs y materiales didácticos de los centros.

Establecer un modelo de integración de las TIC en educación (una metodología TIC), registrar procesos educativos en vídeo, hacer un análisis DAFO de la integración de las TIC en educación o realizar un análisis prospectivo del futuro de la educación según sus protagonistas serían otras posibles líneas futuras de investigación.

Pueden ser diversas las líneas de investigación por las que continuar con futuros análisis, por lo que nos damos cuenta de que la educación y todo lo relacionado con ella nos presenta un futuro lleno de posibilidades dentro de la investigación.

CHAPTER 10. CONCLUSIONS

"I can't teach you to be an artista; all I can do is help you learn to see"J.P.

Lovel

It has been two years of hard work and dedication but I am pleased to be able to present conclusions through a graphical Iconic inventory that can serve our community to see their contemporary education reflected visually. In addition, these visual conclusions present to the naked eye successes and improvements that can be graphically identified wherein most investigations such conclusions are often nothing more than written words. The Iconic inventory accompanying this thesis offers important visual conclusions where we can see tradition and innovation coexisting in the same spaces. It demonstrates how traditional methods and resources are, little by little, being converted into methodologies which incorporate ICT. This process was achieved more in some centers than in others but with the awareness that the future of teaching and educational work in schools will be centered around an ICT methodology. We also believe that these images reflect that we are moving away from fears of breaking from tradition and venturing into this new challenge, dismantling myths and fighting for a full understanding of the media in education.

Experience with each center and each participant in this process has revealed something that had been announced since the beginning of this research: "the true essence of education and ICT is to create a common project" (Center, 2012), the implication and participation in teamwork for the value of a new education.

Listening to people who truly believe in the work being done firmly express that "education goes beyond the classroom", "that education has to approach the reality of the child", "that one has to learn while playing". These announcements are a sign of the enormous progress that educators and projects like this are making in the new information

society. The major educational theories of great educational leaders such as Freire or Freinet, are still alive in defense of ideals that the educational process should be developed through the reality that surrounds the individual, and that is precisely what these centers integrating ICT into education exhibit, integrating the reality of the child into the classroom, thus showing the great effort that the Andalusian public education system has made in relation to technology in the classroom.

Of the total of 400 images taken and selected from our visual repertoire we chose 120, representing 20 images from each of the selected educational centers. These images were selected and commented by the protagonists with whom we have tried to give visibility to the reality of contemporary education in Andalusia after 10 years of ICT centers. We aimed to accomplish this through the organization of an iconic inventory.

In our work, photographs have been the main source of data collection in conjunction with comments that have given us the ability to create an iconic inventory where we began organizing all photographic information from the content, following the photographic methodology of Pozo, (2010) who is the Spanish reference for photographic based historical-educational research.

When trying to build an iconic inventory through research across six pioneering contemporary educational centers in Andalusia we believe it is appropriate to offer two types of conclusions: visual and textual.

As conclusions derived from visual evidence, emerging from the point of view of the content itself, most photographs belong to images of life in

the center. These include, for example, images that represent school activities or other experiences within the school, life during school hours, within a public primary education setting. Similarly, we find in these categories of images those that emphasize the type of methodology that the school follows, including the use of available classroom resources. Other photographs show off informal activities or special events that are not routines found in regular school hours, such as coeducation. These photographs make up a minority of the selected images precisely because they are events or activities held outside of regular school hours, occurring only on selected dates.

The selected photographs demonstrate that educational resources used in education today in Andalusia show us how ICTs are becoming the cornerstone of the education process within our centers, including in early childhood education. However, there are a group of images that could be similarly categorised in which we can observe the clear coexistence between new and old technologies, including the exclusive use of old technology. Alternative activities in which teachers try to bring education closer to the reality of students also predominate in the visited classrooms. Similarly, the implication is clear in those centers who have the collaboration of families and those centers who are missing such support, such as CEIP Jerónimo Luis de Cabrera de Córdoba. New working methodologies are entering classrooms in Andalusia transforming approaches from the purely traditional. The selected images demonstrate how learning environments begin to change to accommodate the comfort of the student and his/her learning. There are, however, numerous images that represent the current center's infrastructure, demonstrating samples of the rigidity in these units and in the

relationship between educational centers and their families. Further, communication spaces such as decorated hallways contribute their communication and integration of the students at school, as well as the classrooms and libraries which have completely broken away from the individuality and seriousness of previous times and have adopted new materials to promote reading such as the Traveling Suitcase as well as school canteens. In addition, inclusive classrooms are well demonstrated in our research, as we can visualize what integration + ICT may look like. External support activities may constitute what appears to be less innovative images at the moment, and presenting little innovation compared to educational research of the 1990's, for example, in which there was no ICT but in which local visits occurred to collaborate between the community and the educational center. The staff room and school entrances, although with peculiarities to each center, all retain a fairly common pattern of first, cooperation and secondly, information. The new dependence on ICT in order to maintain Internet connection in the center also represents an innovation in education today. New forms of communication are visibly evident in this study.

Photographs of these centers themselves constitute a visual archive of great value for several reasons. Firstly, because the photos are not taken by professionals but are realized by "beginners", which according to Pozo (2010, pp: 180) "... capture significant moments in school activities." Secondly, because these images are going to be made with the purpose of informing and data collection, which, at times are not taken into account. This process increases the information transmitted. In addition, the visual archive also demonstrates educational identities.

In relation to the **textual conclusions**, we can observe:

-We are facing an educational reality characterized by the permanence of ICT in primary schools. In order to further develop this new way of teaching and learning through new technology, protagonists must agree and be willing to create this new teaching and learning space and must believe in this new educational model characterized by increased dependence on technology.

-The shape of the management team as a mediator, as an integral part of the team and the educational community in general, is a sign of a positive environment, of involvement in and realization of new projects.

-Creating an education in which students are the protagonists and in which they are listened to, and where they can also choose their areas of interest is the best way for a more effective and real learning environment.

- Bridging education with reality is something that the great educational theorists such as Freire have warned us and remains today the only way to give sense to the work of students.

-The involvement of families in the educational process remains paramount, and in some cases, also in the ICT society.

- There is no need to change the entire educational process to adapt to new educational demands but one does need to shift to a new ICT methodology, and not solely use ICT as a material resource.

- It is time to understand that the learning space is not just the classroom; there exists numerous other spaces that can give our work more realism.

-In order to give shape to a new idea we have to believe in it, that is to say that the educational community has to believe in it.

Finally, in general we can conclude that the specific objectives of the investigation have been achieved:

1. Inquiry into the Andalusian educational reality through a descriptive/interpretative methodology using a strong visual component as archive and evidence.

We consider the study has achieved this goal given the novelty of describing the educational reality through photographs. We obtained a total of 400 pictures, among which we selected 120, which have been interpreted by the educational protagonists themselves. The character of each educational center assures the representativeness of the Andalusia educational reality. The following six centers of primary education that formed the sample of our work include: the CEIP San Walabonso, Niebla, Huelva, Abencerrages, Granada, Fernando Feliu de Gerena, Sevilla, Malaga Tartessos IEPC, IEPC Jerónimo Luis de Cabrerias, CEIP Córdoba and Antonio Machado de Baeza, Jaén. They are centers of good teaching practice concerning ICT in the community of Andalusia, participating in various research and educational innovation models, and known for being able to integrate, in many cases, ICT as a teaching and didactic resource.

2. Realize a visual/itinerary portrait of Andalusian education to date, highlighting especially the human aspects, processes and infrastructure related to the change brought about by the integration of ICT in education.

As evidence of this objective we present results in the form of text and graphic evidence through an Inventory / Planning Iconic infrastructure, process and people from each center. Again, once more in our research, we use ICT as a pretext or tool to complete a description, interpretation and reflection of the current Andalusian educational reality.

3. Elaborate an iconic record interpreted by the protagonists of those same portraits that serves as current and historical testimony that has value for future educators and researchers.

The Iconic inventory we have obtained as a final result of contemporary Andalusian Education gives us the opportunity to interpret the contents of each of the photographs in a material that can serve as a visual tool for assessing our educational reality.

We can observe that Andalusia has investigated centers as they begin to shift toward a different education and this will surely be evident in a few years. Traditional education is beginning to shift in our new society in which digital natives demand new ways of learning because they have new ways of living. There were very surprising results from some of the views of those commenting on the contents of the pictures we took in each space of the various sites investigated. These comments made us reflect that education of the future is already here, is already making

headway and that we just have to wait for it to settle, for it to adapt, and for it to flow.

Comparative conclusions of the centers:

An evaluation of the process as well as an evaluation of the same iconic inventory itself allows us to appreciate, perhaps, different points of view with greater vision than can offer the literature review and interviews alone, because as they say, *a picture is worth a thousand words*. Further, sometimes the reality in which we find ourselves, in this case educational, needs to be seen and observed to understand certain criteria that go unnoticed through textual reading. The value of this work is therefore to give a visual understanding differing from others who have tried to study similar issues from a more traditional or classical methodology. As a way to verify and offer a comprehensive and clear vision of the final evaluation of this research we have conducted a joint analysis table in which we analyzed the key categories in which we organize the collection of data and visual data analysis presented in the accompanying visual manual which complements the written work. It is accompanied by graphical evidence from each category.

CEIP San Walabonso	
Educational Center	-Is characterized as a center who mixes traditional and innovative practices - ICT Pioneering center in the province of Huelva
Infrastructure	-Includes installations which help develop a more communicative and enjoyable learning experience
ICT Project	-ICT application project for school management as well as an ICT integration project for teachers
ICT Resources	-Includes diverse ICT resources: Virtual Books, Education Portals, Blogs, School Website, Library Website, Programs for communication, Interactive UD, Chat, videoconferences, Online and virtual didactic materials
Administrative Team	-Recognized for open communication, consensus-based decision making, and collaborative management.
Teaching Team	-Cooperative planning characterized by a reflexive process in the creation and implementation of multiple projects. "Everyone has a voice and a vote"
ICT Coordination	-ICT expertise: -Dynamic use to give meaning to the work of the student, regarding student readings to create social reading. -ICT technical staff:
PAS	- Is considered an active element of the center, is a part of the center and it's decision making -Administrative management of resources
Students	- Web 2.0 Students
Families	- Engaged families: economic level, presence, responsibility, engagement and accessibility
Didactic Models	-Spontaneous and active Didactic model
Learning Processes	-Learning tasks are characterized as cooperative -Learning by doing in real-life situations
Environment	-Classroom directed toward integration -Integrative relationships
Communication	-School-Community educative communication: Table of Announcements, Clusters, Web 2.0 Tools, and school website. -Family-School Communication- economic sustainability, presence, responsibility, engagement and accessibility
Academic Motivation	-Based on: Choice of learning tasks, Persistence, Effort, Achievement. More from teachers than from students.
Attitude toward ICT	-Pedagogic Integration of ICT

Tabla 32. Conclusions CEIP San Walaboso

CEIP Fernando Feliú	
Educational Center	-Is characterized for conserving 20 th century ICT in it's hallways- -Is considered from the Administration Center of Best Practices -A mix of conventional models with ICT
Infrastructure	-Includes installations which help develop a more communicative and enjoyable learning experience
ICT Project	-ICT application project for school management as well as an ICT integration project for teachers
ICT Resources	-Includes diverse ICT resources: Virtual Books, Education Portals, Blogs, School Website, Programs for communication, Chat, videoconferences, Online and virtual didactic materials
Administrative Team	-Recognized for open communication and collaborative management in diverse situations. There does not appear to be consensus-based decision in class planning.
Teaching Team	-There is no cooperative planning: each teacher elects how to plan their own class -Reflective process
ICT Coordination	-ICT expertise -Dynamic use: activities designed for iPhone. -ICT technical staff
PAS	-ICT facilitates administrative work and Administrative and resource management
Students	-Traditional students -1.0 students -Students from the Net Generation
Families	-Engaged: economic level, presence, responsibility, engagement, and accessibility.
Didactic Models	-Technological Didactic model
Learning Processes	-The learning task of this educational center are characterized as cooperative and individualistic -Reflexive learning
Environment	-Integrated Relationships -In-class: Structured relationships
Communication	-School-Community educative communication: Table of Announcements, Clusters, Web 2.0 Tools, and school website. -Family-School Communication- economic, presence, responsibility and accessibility.
Academic Motivation	-Based on: Persistence, Effort, Achievement, and student and teacher participation
Attitude toward ICT	-Pedagogic Integration of ICT

Tabla 33. Conclusions. Fernando Feliú

CEIP Abencerrajes	
Educational Center	-Cooperative and progressive Educational Center -Characterized as being a New-Freinet (Educational Theorist) educational center - Is considered from the Administration Center of Best Practices
Infrastructure	-Includes installations which help develop a more communicative and enjoyable learning experience
ICT Project	-ICT application project for school management as well as an ICT integration project for teachers
ICT Resources	-Includes diverse ICT resources: Virtual Books, Education Portals, Blogs, School Website, Programs for communication, Chat, videoconferences, online and virtual didactic materials
Administrative Team	-Recognized for open communication, consensus-based decision making, and collaborative management
Teaching Team	-Cooperative planning characterized by a reflexive process in the creation of digital resources
ICT Coordination	-ICT expertise -Dynamic use to give meaning to the work of the student, creation and use of digital materials -ICT technical staff
PAS	Administrative management of resources
Students	-Web 2.0 Students
Families	-Engaged: economic level, presence, responsibility, engagement, and accessibility.
Didactic Models	-Alternative Didactic model which emphasizes integration
Learning Processes	-Learning tasks are characterized as cooperative -Learning by doing in real-life situations
Environment	-Classroom directed towards innovation -Integrative relationships
Communication	-School-Community educative communication: Table of Announcements, Clusters, Web -2.0 Tools, and school website. -Family-School Communication- economic, presence, responsibility and accessibility.
Academic Motivation	-Based on: Choice of learning tasks, Persistence, Effort, Achievement, and student and teacher participation
Attitude toward ICT	-Pedagogic Integration of ICT

Tabla 34. Conclusions. Abencerrajes

CEIP Tartessos	
Educational Center	-Is considered from the Administration Center of Best Practices -Is characterized as a center who promotes new educational initiatives -A mix of conventional models with ICT
Infrastructure	-Includes installations which help develop a more communicative and enjoyable learning experience
ICT Project	ICT application project for school management as well as an ICT integration project for teachers
ICT Resources	-Includes diverse ICT resources: Virtual Books, Education Portals, Blogs, School Website, Library Website, Programs for communication, Chat, videoconferences, Online and virtual didactic materials
Administrative Team	-Recognized for open communication, consensus-based decision making, and collaborative management. -Self-identifies as "developed educational center"
Teaching Team	-Cooperative planning characterized by a reflexive process in the creation and implementation of multiple projects.
ICT Coordination	-ICT expertise: creation of classroom blogs. -Dynamic use to give meaning to the work of the student, creation and use of digital materials -ICT technical staff: dedicated to the maintenance of computer systems and stations
PAS	-Administrative management of resources
Students	-Transition between Web 1.0 and Web 2.0 Students
Families	-Non-Engaged: lacking an implication on the part of all families.
Didactic Models	-Technologic Didactic model
Learning Processes	-Learning tasks are characterized as cooperative -Learning by doing in real-life situations
Environment	-Classroom directed towards innovation -Integrative relationships
Communication	-School-Community educative communication: Table of Announcements, Clusters, Web 2.0 Tools, and school website. -Family-School Communication- economic, presence, responsibility and accessibility.(not 100% of families)
Academic Motivation	-Based on: Persistence, , Achievement
Attitude toward ICT	-Pedagogic Integration of ICT

Tabla 35. Conclusions. Tartessos

CEIP Antonio Machado	
Educational Center	-Is considered from the Administration Center of Best Practices -Pioneer in International initiatives
Infrastructure	-Includes installations which help develop a more communicative and enjoyable learning experience
ICT Project	-ICT application project for school management as well as an ICT integration project for teachers
ICT Resources	-Includes diverse ICT resources: Education Portals, Blogs, School Website, Programs for communication, Chat, videoconferences, Online and virtual didactic materials
Administrative Team	-Recognized for open communication, consensus-based decision making, and collaborative management
Teaching Team	-Planning is not very cooperative (level of implication depends on the age of the teacher) -Reflexive processes
ICT Coordination	-ICT expertise -Dynamic use to give meaning to the work of the student, use of recording reading in order to produce effective social reading. -ICT technical staff
PAS	-Manage the administrative life of the center -Administrative and resource management
Students	-Web 2.0 students
Families	-Engaged: economic level, presence, responsibility, engagement, and accesibility. "Involved in everything."
Didactic Models	-Spontaneous and active didactic model
Learning Processes	-Learning tasks within this center can be characterized as cooperative. -Learning by doing
Environment	-Relationship of integration -Classroom structured around innovation
Communication	-School-Community educative communication: Table of Announcements, Clusters, Web 2.0 Tools, and school website. -Family-School Communication- economic, presence, responsibility and accessibility.
Academic Motivation	-Based on: Persistence, Effort, Achievement, and student and teacher participation
Attitude toward ICT	-Pedagogic integration of ICT

Tabla 36. Conclusions. Antonio Machado

Jerónimo Luis de Cabrera	
Educational Center	-Is considered from the Administration Center of Best Practices -Is characterized as a center who promotes new educational initiatives - ICT is a force of motivation in the school -Identity as an educational center is based on Integration
Infrastructure	-Includes installations which help develop a more communicative and enjoyable learning experience
ICT Project	ICT application project for school management as well as an ICT integration project for teachers
ICT Resources	-Includes diverse ICT resources: Virtual Books, Education Portals, Blogs, School Website, Library Website, Programs for communication, Chat, videoconferences, Online and virtual didactic materials
Aministrative Team	-Recognized for open communication, consensus-based decision making, and collaborative management.
Teaching Team	-Cooperative planning characterized by a reflexive process in the creation and implementation of multiple projects. "Everyone has a voice and a vote"
ICT Coordination	-ICT expertise: creation of school-wide blogs. -Dynamic use to give meaning to the work of the student, creating the use of activities using ICT -ICT technical staff: dedicated to the maintenance of computer systems and stations
PAS	- Is considered a basic element of the center. -Administrative management of resources
Students	- Web 1.0 and Web 2.0 Students
Families	-Non-Engaged families
Didactic Models	-Alternative Didactic model based on research/investigation
Learning Processes	-Learning tasks are characterized as cooperative -Learning by doing in real-life situations
Environment	-Classroom based on structured relationships -Integrative relationships
Communication	-School-Community educative communication: Table of Announcements, Clusters, Web 2.0 Tools, and school website. -Family-School Communication- none
Academic Motivation	-Based on: Choice of learning tasks, Persistence, Effort, Achievement. More from teachers than from students.
Attitude toward ICT	-Pedagogic Integration of ICT

Tabla 37. Conclusions. Jerónimo Luis de Cabrerass

REFERENCIAS

“Si cerca de la biblioteca tenéis un jardín, ya no os faltará nada”

Marco Tulio Cicerón

- Aguaded, J. I. y Tirado, R. (2010). Ordenadores en los pupitres: Informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 5-28.
- Aguiló, Mulet y Pinya (2010). The school photography in non specialized archives. Notes about images collections in Majorca. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 73-98.
- Alderoqui, S. y Linares, C. (2005). El libro de visitantes del Museo de las Escuelas: Un diálogo entre narrativas. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de Investigación*, 4, 117-128.
- Alonso, M. y García Matilla, I. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ambitos y modalidades. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 47-70.
- Álvarez, C. y García Eguren, M. (2011). Museos pedagógicos: ¿Museos didácticos?. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 103-116.
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I., S. I. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de las Tic en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 35, (3).
- Amar, V. (2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 79-87.
- Aparici, R. y García, E. (1987). *La imagen*. Vol. II. Madrid: Uned.
- Aparici, R., García, A. y Valdivia S (1992). *La imagen*. Madrid: UNED.

- Aparici, R. Fernández Baena, J. García Matilla, A. y Osuna, S. (2009). *La imagen. Representación y Análisis de la realidad*. Barcelona. Gedisa.
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el país vasco: Inclusión, equidad e integración europea. Profesorado. *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 14 (1), 135-152.
- Area, M. (1994). *Los medios y materiales impresos en el curriculum*. Barcelona: Horsori.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós Estética.
- Arnheim, R. (1992). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Aumont, J. (1990). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Badanelli, A. (2008). Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27, 137-169.
- Banks, M. (2008). *Los Datos Visuales en Investigación Cualitativa*. Recuperado de: <http://ingemochisonline.com.mx/e-cursos/luna/doc/CIEN/marcus%20banks.pdf>.
- Baptista, V. (2007). Hacia una alfabetización en medios: Ejemplos en contextos de habla portuguesa. *Comunicar. Revista De Medios De Comunicación y Educación*, 28, 25-31.
- Barboza, A. (2006). *Sobre el método de interpretación documental del uso de las imágenes de interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu*. Brasilia: Sociedade e Estado.

- Barrantes R. (2010). *Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe).
- Barthes, R. (1972). *Elements of semiology*. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2002). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2006). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. et al. (1976). *La Semiología*. Communication, 4, Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Baudrillard, J. (1988). *The evil demon of images*. Sydney: University of Sydney.
- Becker, Howard S. (1986): *Exploring Society Photographically*. Evanston, Illinois: Mary and Leigh Block Gallery, Northwestern University.
- Belting, H. (2010). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, J. (2001). *Mirar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, J. (2008). *Otra manera de contar*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, J. et al. (1972). *Ways of Seeing*. Londres: Penguin Books con la BBC (British Broadcasting Corporation).
- Bericat, E. (2011). Imagen y conocimiento: Retos epistemológicos de la sociología visual. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 22, 113-140.

Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello-Unesco.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Borges, P. H. P. y Borges, L. F. P. (2009). School integration and photographic representation. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología*, 8, (2), 77-90.

Bourdieu, P. et al. (1965). *Un art moyen: Essai sur les usages sociaux de la photographie*. París: Les Éditions de Minuit.

Boza, A. y Toscano, M. (2011). *Buenas prácticas en integración de las TIC en Educación en Andalucía: Dos estudios de casos*. Recuperado de: http://www.uv.es/aidipe/congresos/Ponencia_VIICongresoVirtual_AIDIPE.pdf.

Boza, A. (coord.) (2013). *Integración TIC en Educación. Informe de buenas prácticas*. Junta de Andalucía, Universidad de Huelva, Huelva.

Braster, S. (2010). How (un-)useful are images for understanding histories of education? About teacher centeredness and new education in Dutch primary schools: 1920-1985. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* 15, 123-148.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Burkey, J. (2007). *Con la esperanza entre los dientes*. México, D.F: La Jornada Ediciones:

Buxó, M. J. (1999). *Que mil palabras*. En Ma J. Buxó y J. de Miguel (eds.). De la investigación audiovisual. Fotografía, cine, vídeo, televisión. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

- Cabero, J. et al. (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Cabero, J., Ballesteros, C. y López, E. (2001). La asignatura nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Un camino hacia la alfabetización tecnológica en la formación inicial del profesorado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 17, 99-110.
- Campos, L. (2009). Iconografía de la idea de España en los manuales escolares durante la transición a la democracia (1976-1983). *Cuadernos De Historia Contemporánea*, 32, 109-130.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar*. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.
- Carrasco, M. E. (2004). *Modelo de Intervención Social: Propuesta de Innovación Educativa para la Formación en Trabajo Social*. (Tesis de maestría). Universidad de Sonora, México.
- Casas, F. (1995). Infancia y medios de comunicación. *Cuadernos de pedagogía*, 239, 17-19.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad en red*. España: Alianza Editorial.
- Chandler (2001). *Semiótica para principiantes*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-yala.
- Collier y Collier, M. (1986). *Antropología Visual: la fotografía como un Método de Investigación*. Albuquerque: Universidad de Nuevo México Press.
- Comas Rubí, F. (2010). Presentació: Fotografia i Història de l'Educació: a Educació i Història. *Revista d'Història de l'Educació*, 15, 9-15.

Comas, F., March, M. y Sureda, B. (2010). Les pràctiques educatives de l'escoltisme de Mallorca durant la dictadura franquista a través de les fotografies: a Educació i Història. *Revista d'Història de l'Educació*, 15, 195-126.

Comas, F., Montilla, M., Sureda, B. (2011). Reptes, perspectives i possibilitats del patrimoni fotogràfic digital per a la història i el musiesme edcatiu. *Dialnet. Revista de Educació*, 22, 7-20.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2003). *Las TIC al servicio de un proyecto educativo*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/porta1/com/bin/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/IntegracionDeLasTIC/Seccion/Publicaciones/Publicaciones_TIC/1201001621696_wysiwyg_tic_servicio_proyecto_educativo.pdf

Cuban, L. (1992). *Curriculum stability and change*, en *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: McMillan.

Damanpour, F. (1992). Organizational Size and Innovation. *Organization Studies*, 13 (3), 375-402.

De la Torre S. (1992). *Proyecto docente Cátedra de Didáctica y Organización Escolar*, documento policopiado. Barcelona: Universitat de Barcelona.

De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

De la Torre, S. (1997). *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson.

De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: Editorial Escuela Española.

De la Torre, S., Jiménez, B., Tejada, J., Carnicero, P., Borrell, N y Medina, J.L.(1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.

De Miguel, J. M. y Ponce, O. (1998). Para una Sociología de la Fotografía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 84, 83-124.

De Miguel, J.M. (2003). El ojo sociológico. *Reis. Revista española de Investigaciones Sociológicas*, 101, 49-88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99717912002>.

De Pablos, J., Colas, P y González, T. (2009). Factores Facilitadores de la Innovación con Tic en los Centros Escolares. Un Análisis Comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.

Debray, R. (1992). *Vida y muerte de la imagen*. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona: Paidós.

Debray, R. (1993). *El Estado seductor. Las revoluciones mediológicas del poder*. Buenos Aires: Manantial.

Debroise, O. (1994). *Fuga mexicana: un recorrido por la fotografía en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dondis, D. (1973). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.

Dondis, D. (1985). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.

Drew, H. (2006). *Fundamentos de la fotografía: introducción a los principios de la fotografía contemporánea*. Barcelona: Blume.

Echavarren, J.M. (2010). *Sociología visual: la construcción de la realidad social a través de la imagen*. Documento de trabajo de la Fundación Pública

Centro de Estudios Andaluces, 13 pp. Recuperado de: www.centrodeestudiosandaluces.es.

Eco, U. (1975). *A Theory of Semiotics*. Milano: Bompiani. Traducción castellana de C. Manzano, *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1976). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.

Escudero J. M. (1995). *La innovación educativa en tiempos turbulentos. Cuadernos de Pedagogía*, 240, 18-21.

Escudero, J.M. (1988). *Innovación educativa e investigación: algunas reconsideraciones una década después*. Barcelona: CEAC.

Fernández, J.; Elórtegui, N.; Rodríguez, J.F.; Moreno, T.(1997). ¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos?. *Alambique*, 12,87-99.

Ferrés, J. (1994). *Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales*. Barcelona: Horsori.

Fontcuberta, J. (2003). *Estética fotográfica: una selección de textos*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fontcuberta, J. 1997. *El beso de Judas*. Fotografía y verdad. Barcelona: Gustavo Gili.

Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris: Armand Colin.

Freire, P. (1985) (2 Ed.). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1988). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local leveln. *The elementary School Journal*, 85 , 397-421.

Fullan, M. (1986). *El desarrollo y la gestión del cambio*. Simposium de Innovación Educativa Murcia, documento policopiado.

Gabelas, J. A. (2007). Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar. Revista De Medios De Comunicación y Educación*, 28, 69-73.

Gairín, J. (2001). La innovación en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 635-640.

Gairín, J. (2002). *La innovación educativa, cultura y transformación de las instituciones educativas*. En Medina., A. y otros (Coord). Diseño, desarrollo e innovación curricular. Madrid: Universitas.

Gairín, J. (2003). *La gestió dels Serveis Educatius Locals*. Barcelona: Forum local d'Educació. Diputación de Barcelona.

Gairín, J., Armengol, C. y Muñoz, J. L. (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*.

García Pérez, F.J. (2000). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Nº 207. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>

García Matilla, A. y Aparici, R. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: De la Torre.

García, J. F., Gracia, E., Fuentes, M. C., Lila, M., y Pascual, J. (2010). La innovación educativa desde la metodología: mejora de las actitudes y competencias científicas de los alumnos. *Escritos de Psicología*, 3 (4), 1-10.

García Matilla, E. (1988). *Subliminal*. Escrito en nuestro cerebro. Madrid: Bitácora.

Gallardo, A. Y otros. (2010). *Análisis de los componentes de modelos didácticos en la educación superior mediante entornos virtuales*. Recuperado de <http://www.ciedhumano.org/edutecNo5.pdf>

Gervilla, M.A. (2012). *Creatividad, Calidad e Innovación*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/97033717/CreatCalInnov-AngelesGervilla-Univ-Malaga>.

Gisbert, X. (2009). *Políticas sobre innovación educativa en clave autonómica*. La Comunidad de Madrid: Arbor.

Gisèle, F. (1993). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.

Godin, B. (2008). *Innovation. The History of a Category: Project on the Intellectual History of Innovation*. Montreal: INRS.

Goffman, E. (1976). *Gender advertisements*. London: Macmillan.

Gombrich, E.H.; Hochberg, J. y Black, M. (1983). *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.

Gómez, L. y García, N. (2002). *Los medios audiovisuales en la educación secundaria dentro del marco de la unión europea*. Francia, reino unido e Italia: Tarbiya.

González , O., González , R., Pernas, E. y Martínez Piñeiro, E. (2004). *La Influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo organizativo y*

profesional de los centros educativos. Estudio de la situación en Galicia. Santiago de Compostela: Informe de investigación del Grupo Stellae (Inédito). Universidad de Santiago de Compostela.

González, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

González, P. (2008). A través de sus ojos. Etnografía visual en un centro educativo de la periferia urbana. Periferia. *Revista De Investigación y Formación en Antropología*, 9, 1-26.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

Grady, J. (2007). Advertising Images As Social Indicators: Depictions Of Blacks In LIFE Magazine (1936-2000). *Visual Studies*, 22, 211-239.

Guadalupe, M.E. y Nogueira, E. (2010). *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. España: Síntesis.

Gubern, R. (1988). *Mensajes icónicos en una cultura de masas*. Barcelona: Lumen.

Gutiérrez, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro: "realfabetización" digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 22 (3), 191-206.

Havelock, R. y Zlotolow, S. (1995). The change agent's guide. Englewood Cliffs (NJ). *Educational Technology Publications*.

Havelock R. y Huberman A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. Teoría y realidad en los países en desarrollo. Ginebra: UNESCO-OIE.

Hawkes, Terence (1977). *Structuralism and Semiotics*. London: Routledge.

- Hernández, P. (1990). *Imagen y sonido*. Madrid: Alhambra-Logman.
- Hernández, V., Castro, F. Vega, A. (2011). El Coordinador TIC en la Escuela: Análisis de su papel en procesos de innovación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15,1. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev151COL5.pdf>
- Herrera, C. X. y Rubiano, T. J. (2010). *Las infancias en imágenes, cien años después de la independencia en Colombia*. Iconografía e historia, 196, 643-659. Colombia: Universidad de Colombia.
- Hill, P. (2001). *Diálogo con la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hopkins, D. (1988). *Doing Schools Based Review*. Instruments and Guidelines. Leuven: ACCO.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the Challenge. An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Huberman A, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. Paris: Unesco-OIE.
- Huerta, R. 2011. Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 55-73.
- Jenkins, H. y otros. (2006). *Confronting Challenges of Participatory Culture: Media Education For the 21st Century*. Recuperado de: http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga: Aljibe.

- Kress, G. y Van L., T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. Suffolk: Routledge.
- Langford, M. (1982). *Enciclopedia práctica de la fotografía*. Madrid: Blume.
- Lavandera, S. Y Real, J.(2012). Google+ como nueva i-metodología. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 21. Recuperado de: <http://www.pangea.org/dim/revista21>.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*, 4,167-180.
- Losada, D. Karrera, I. y Jiménez, E. (2012). Factors facilitating successful educational technology innovations in the school. *Revista de psicodidáctica*, 17, 113-134.
- Manguel, A. (2003). *Leer imágenes*. Madrid: Alianza.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 14 (1), 112-134.
- Marklund, S. (1981). Suède: la mise en place de l'école polyvalente. *Perspectives XI*, 2.
- Marklund, S. (2000). En Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, procesos y estrategias*. España: Síntesis S.A. (Adaptado por Guadalupe y Nogueira, 2010).
- Maroto, A. (2007). El uso de las nuevas tecnologías en el profesorado universitario. *Pixel- Bit. Revista De Medios y Educación*, 30, 61-72.
- Marques, R. (2008). *Profesores/as motivados/as. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea

Martín, M. (2008). Palabras-fotos. Un ensayo visual sobre imágenes y educación a partir de fotografías realizadas por niños y niñas de tercero de educación infantil. *Cooperación Educativa*, 90, 69-73.

Martínez, L. (2001). *Medición de clima organizacional*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos6/medicli/medicli.shtml>.

Marzal, J. (2007). *Cómo se lee una fotografía. Interpretaciones de la mirada*. Madrid: Cátedra.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.

Medina, A.(1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

Melot, M. (2007). *Breve historia de la imagen*. Madrid: Siruela.

Mena, J. (2012). *Comentarios Visuales a la educación. Cómo visualizar la educación a través de la fotografía*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.

Meo, A. y Dabenigno, V. (2011). Imágenes que revelan sentidos: ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. *Empiria. Revista de Ciencias Sociales*, 22, 13-42.

Messina, G. (1995). *Innovación en Educación Básica de Adultos. Sistematización de 6 experiencias*. Santiago: Oficina regional de la Unesco para América Latina y el Caribe.

Miles, M. B. (1973). *Innovation in education*, Teachers College Press. New York: Columbia University.

Miles, M. B. En Huberman A.M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: Unesco.

Mitchell, W. (2005). *An Interview with W. J. T. Mitchell*. M. Dikovitskaya, *Visual culture: the Study of the Visual after the cultural Turn*. Cambridge: The MIT Press.

Mitchell, W. (1994). *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago Press.

Moles, A. (1983). *Teoría estructural de la comunicación y la sociedad*. México: Trillas.

Moles, A. (1991). *La Imagen*. México: Trillas.

Montaño, E. y otros. (1992). *Orientaciones acerca de las innovaciones educativas, la diversificación y la investigación en el marco de la flexibilización curricular*. Gobernación del Valle del Cauca/Secretaría de Educación Departamental: Colombia.

Montero, L. y Gewerc, A. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362.

Morin, J. y Seurat, R. (1998). *Gestión de los Recursos Tecnológicos*. Madrid: Cotec.

Morris, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca: Anaya.

Muller-Brockman, J. (1998). *Historia de la comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

Newhall, B. (2001). *Historia de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Nöth, W. (1990). *Handbook of Semiotics*. Indiana: University Press.

- Orellana, N.; Almerich, G.; Belloch, C. y Díaz, I. (2009). *La actitud del profesorado ante las Tic: un Aspecto Clave para la Integración*. España: Universidad de Valencia.
- Orozco, H. (2002). Fotografía y educación. *Sintética* 21, 84-86.
- Ortega, M. (2009). Metodología de y su correlato etnológico. *Argumentos*, 22, 165-184.
- Orts, P. (1996). *La imagen como vehículo de comunicación social*. Cádiz: Servicio de Publicaciones, Universidad de Cádiz.
- Oyarzabal, J. R. (1994). *Perspectivas curriculares de tres profesores de ciencias sociales del País Vasco: un estudio etnográfico*. País Vasco: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Páez, C. (2006). *Los Modelos didácticos*. Recuperado de <http://carmenps2.wordpress.com/2006/12/11/modelos-didacticos/>
- Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.
- Panofsky, E. (2012). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza.
- Pérez Tornero, J.M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, J.M. (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 21-24.
- Pinto Baro, C. (coor.) (2010). *Otra Mirada*. Barcelona: MilRazones.
- Pinheiro, L., Pamplona, C., Freitas, A., De Mello, C. (2011). Imágenes fotográficas, ética y educación: itinerario posible desde la narrativa de cartoneras. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 10, 21-43.

Pintrich, P. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*, 451-502. California: Academic Press.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.

Poncet, M. Y González, R. (2010). Innovar no admite imperativo. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 237-250.

Pons, J., Colás, p. y Bravo, T (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.

Porto, H. y Porto, B. (2009). A educação escolar integracionista e a representação fotográfica. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8.

Pozo, M. Mar del. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación*, 25, 291-315.

Pozo, M. Mar del. (2010). Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic Photographs and school culture in francoism: an exploration of the ethnographical archive. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 165-194.

Pozo, M. Mar del. y Rabazas, T. (2010). *Classroom Cultures. Researching the Pioneer Ethnographical Research (Madrid, 1950-1970). The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Bruselas: Peter Lang.

Randi, J. y Corno, L. (2000). *Teacher innovations in self-regulated learning*. En Boekaerts, M.; Pintrich, P. y Zeidner, M. (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. California: Academic Press.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 Ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Renobell, Víctor (2005). *Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital*. UOC Papers. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1.

Riego, B. (2010). Mirant a la història i aprenent a experimentar amb nous mètodes. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15, 19-39.

Riego, B. (2011). La construcción social de la realidad a través de la fotografía y el grabado informativo en la España del siglo XIX. *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 2, 3-18.

Rivas, R. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, procesos y estrategias*. España: Síntesis.

Rivoltella, P. C. (2007). Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia. *Comunicar. Revista De Medios De Comunicación y Educación*, 28, 18-24.

Rodríguez de las Heras, A. (2010). L'ús pedagògic de la fotografia històrica. Pedagogical use of historical photography. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, 41-54.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Rogers E.M. y Agarwala, R. (2004). *La comunicación en las organizaciones*. México: McGraw-Hill.

Ruggero, E. (2012). *La Semiotica contemporánea. Una breve introduzione*. Recuperado de: <http://ruggeroeugeni.files.wordpress.com/2009/04/la-semiotica-contemporanea-2011-2012.pdf>.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las Tic en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Conocimiento*, 1,1-16. Recuperado de : <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

Salomon, D. y Kendall. A.J. (1979). *Children in classrooms: An investigation of person- Environment interaction*. New York: Praeger Publishers.

Santos, M.A. (1984). *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.

Sanz, M. D., Martínez, E. y Pernas, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 319-336.

Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

Solomon, D., & Kendall, A.J. (1979). *Children in classrooms: An investigation of person- environment interaction*. Praeger: New York.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Madrid: Alfaguara.

Sopeña, A. (1994). *El Florido Pensil*. Madrid: Rocabolsillo.

Suárez-Rodríguez, J. M. ; Pérez Sanz, A.;Boza, A. y Gracia Valcácel, A. (2012). *Educación 2.0. Horizontes de la innovación en educación*. En Jiménez Fernández, C.; García Hamas, J. L.; Álvarez González, B. y Quintanal, J. *Investigación y educación en el mundo red*. Madrid: MacGraw Hill.

Tapia, A. (1991). *De la retórica a la imagen*. México: UAM-Xochimilco.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Alauda/Anaya.

Tirado, R. y Aguaded, I. (2010). Ordenadores en los pupitres: Informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 5-28.

Tójar, J. C. y Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Educación: La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum*, 354, 499-527.

Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, vídeo y otros medios no formales*. Barcelona: Planeta.

Thwaites et ál. (1998). *Tools for culture*. Mcmillan: Melbourne.

Tyner, K. y Lloyd, D. (1995). *Aprender con los Medios de Comunicación*. Madrid: De la Torre.

Unesco. (1984). *La educación en materia de Comunicación*. París: Unesco.

Vilches, L. (1992). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.

Vilches, L. (1999). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.

Villafañe, J. (1985). *Introducción a la Teoría de la Imagen*. Madrid: Pirámide.

Villafañe, J. (1992). *Introducción a la Teoría de la Imagen*. Madrid: Pirámide.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata: Madrid.

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-philosophicus*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Wood, P. (2011). *La escuela por dentro. La etnografía en la Investigación*. Madrid: Paidós.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series, 5*. London: Sage Publications.

Zunzunegui, S. (1992). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra:Universidad del País Vasco.

Películas

Lehman, E. (Productor), & Nichols, M. (Director). (1966). Who's afraid of Virginia Woolf? [Película]. Burbank, CA: Warner Brothers.

Haft, S., Junger, P. y Thomas, t. (Productor) y Weir, P. (Director). (1989). El club de los poetas muertos. [Película]. Estados Unidos: Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV

Cohn, A., Perrin, J., y Mauvernay, N. (Productor) y Barratie, C. (Director) (2004). Los chicos del coro. [Película]. Francia: Galatée Films / Pathé Renn Productions / France 2 Cinéma / Novo Arturo Films

Sarde, A. y Bourboulon, F. (Productor) y B. Tavernier, (Director). (1999). Hoy empieza todo. [Película]. Francia: Les Films Alain Sarde, Little Bear, TF1 Films Production.

Gomez, D. y Guzzo, V. (Productor) y Doín, G., (Director) (2012). La educación Prohibida. [Película]. Argentina: Eulam Producciones, 704 Productores.

Sandoz, G. (Productor) y Philibert, N. (Director) (2002). Ser y Tener. [Película]. Francia: Le Studio Canal+

12. ANEXO (CD)

12.1. Fotos comentadas por sus protagonistas

12.2. Programas de centros comentados

12.3. Webs analizadas

12.4. Total de fotos realizadas

